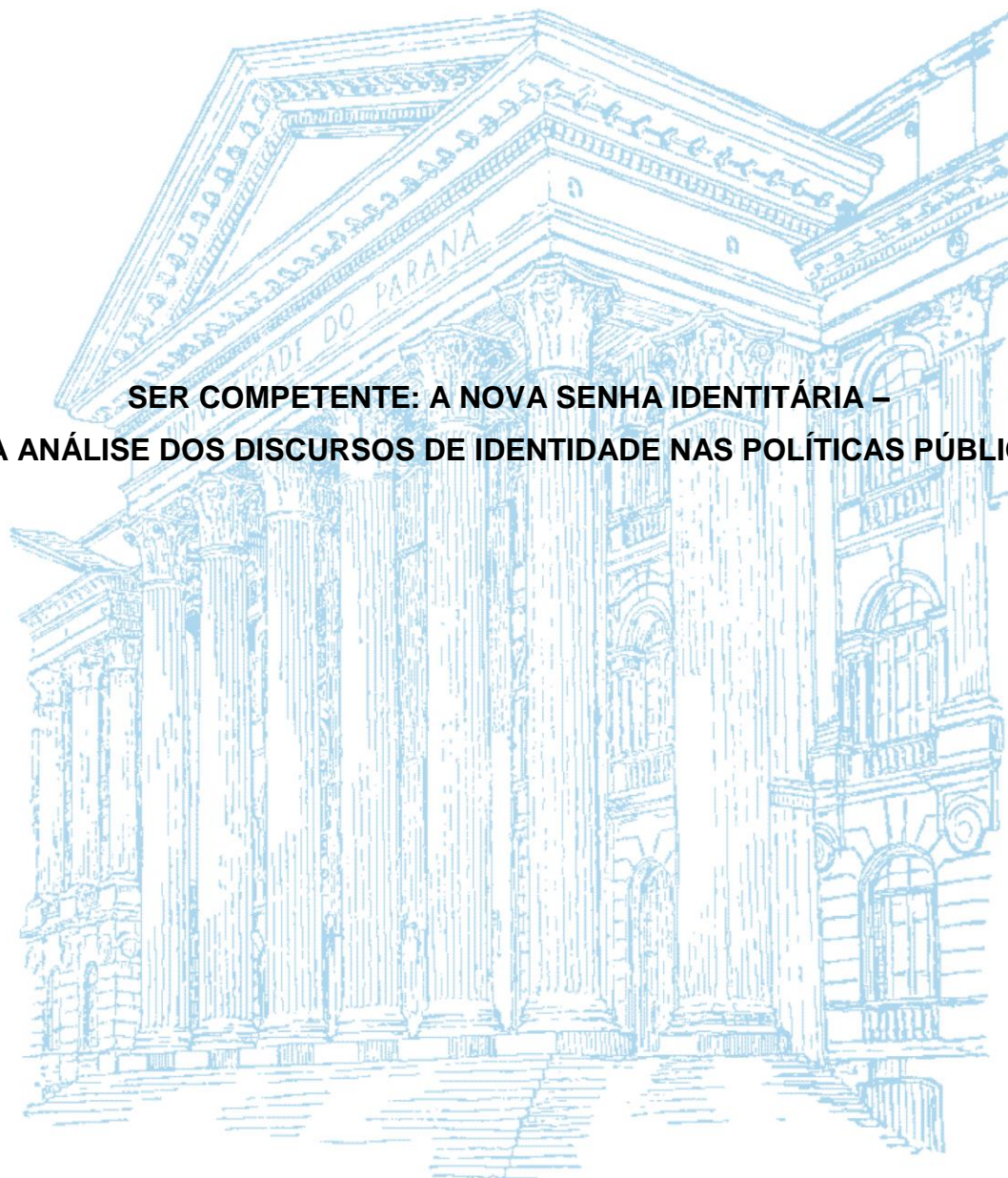


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**THAÍS ELLEN GOMES PROVENZI**

**SER COMPETENTE: A NOVA SENHA IDENTITÁRIA –  
UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE IDENTIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.**



**CURITIBA  
2016**

**THAÍS ELLEN GOMES PROVENZI**

**SER COMPETENTE: A NOVA SENHA IDENTITÁRIA –  
UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE IDENTIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam  
Aparecida Graciano de Souza Pan**

**CURITIBA**

**2016**

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

P969s Provenzi, Thaís Ellen Gomes

Ser Competente: a nova senha identitária – uma  
análise dos discursos de identidade nas políticas  
públicas. / Thaís Ellen Gomes Provenzi. – Curitiba, 2016.

117 f.

Orientadora: Profª Drª Miriam Aparecida Graciano de  
Souza Pan.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de  
Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

1. Políticas Públicas. 2. Assistência Social.  
3. Aprendizagem Profissional. 4. Jovens Aprendizizes.  
I. Título.

CDD 362.73



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Humanas.  
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia  
MESTRADO EM PSICOLOGIA



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Às 14 horas do dia 31 do mês maio do ano de dois mil e dezesseis, na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, a mestranda **THAÍS ELLEN GOMES PROVENZI**, tendo como Título da Dissertação "**SER COMPETENTE: A NOVA SENHA IDENTITÁRIA UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE IDENTIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS**". Constituíram a Banca Examinadora a Professora Doutora Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, orientadora, Professora Doutora Neuza Maria de Fátima Guareschi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS e a Professora Doutora Denise de Camargo, da Universidade Tuiuti do Paraná UT/PR, titulares. Após a exposição da mestranda, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam a aluna:

- ☒ Aprovada sem restrições, *com conclusão de publicação em 2 a 3 artigos.*
- ☐ Aprovada mas na condição de tomar as seguintes providências:

\_\_\_\_\_

- ☐ Reprovada

Eu Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, orientadora, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan  
Universidade Federal do Paraná  
Professora orientadora

P/ Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neuza Maria de Fátima Guareschi  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Professora titular

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Camargo  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Professora titular

*A Isac Alécio Provenzi por estar ao meu lado desde a infância  
e por buscar comigo os mesmos sonhos. A meus pais pelo  
inesgotável amor e pelos valiosos ensinamentos.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pela vida e pelas oportunidades concedidas.

Ao meu esposo por seu amor incondicional e por compartilhar comigo, com a mesma intensidade, os meus momentos de alegria e os desafios.

Aos meus pais pela disponibilidade permanente e pelo exemplo que infunde admiração.

Aos meus familiares, João (*in memoriam*) Anita e Maria pelo apoio e presença marcante em todos os momentos importantes da minha história.

À minha orientadora, Prof. Dra. Miriam, cujo exemplo, desde a graduação, me inspirou a seguir a carreira acadêmica e por me aceitar como orientanda com tanta dedicação e carinho, o que contribuiu imensamente para a realização desta pesquisa.

Às Professoras Dra. Denise e Dra. Neuza que tão prontamente abraçaram o convite para compor a banca de avaliação deste trabalho, oportunizando a mim o privilégio de ter a pesquisa enriquecida com suas experiências profusas. Agradeço também pela leitura atenta e comprometida e pela forma gentil com a qual conduziram todo esse processo.

À minha Gerente Annelise pela forma empática e carinhosa de me apoiar e incentivar a realização deste Mestrado.

À Diretoria de Mobilização para o Mundo do Trabalho e à Diretoria de Proteção Social Básica por oportunizarem experiências profissionais que frutificaram nesta pesquisa.

Aos meus amigos, por acreditarem e torcerem pela realização deste sonho. Finalmente, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!  
não é motivo para não querê-las.  
Que tristes os caminhos, se não fora  
a mágica presença das estrelas!”*

Mário Quintana – Das Utopias

## RESUMO

A atual sociedade do conhecimento pauta suas relações pela tecnologia e pela informação. É a palavra de ordem que rege os sistemas educacionais, políticos, econômicos e ocupacionais no contexto socioideológico contemporâneo é a competência. Diante disso, o objetivo deste estudo é compreender responsivamente os sentidos do enunciado da competência na política de aprendizagem profissional e seus efeitos na produção de subjetividade de jovens considerados pela política de assistência social como em situação de risco e vulnerabilidade social. O percurso da pesquisa, direcionado pela teoria de leitura bakhtiniana e pelas perspectivas críticas em psicologia, analisa os documentos legais atinentes à política de aprendizagem profissional e à política nacional de assistência social com o objetivo de compreender o discurso oficial sobre a concepção de trabalho e educação para jovens de 14 a 16 anos e o discurso oficial da proteção social aos jovens. Esse processo de investigação dos documentos legais destina-se ainda a correlacionar o discurso oficial com o discurso das competências, também com o objetivo de desnaturalizar esta última por meio de uma análise das condições de produção da teoria que o fundamenta no contexto social mundial e brasileiro, indagando-se sobre a que ele responde e o que convoca/produz sobre aquele a quem se destina. Os resultados da pesquisa identificam que a teoria de competências se faz presente na formulação de políticas públicas, como a de assistência social e a de aprendizagem profissional, fundamentando categorias identitárias e demarcando o lugar do jovem em situação de risco e vulnerabilidade social no mundo do trabalho. O estudo conclui que o aprendiz é a categoria normalizadora do jovem de risco descrito na política de assistência social, e que a concepção de jovem de risco – pessoal e, especialmente, social –, como um enunciado do Estado, regulamenta o posicionamento do indivíduo e da sociedade frente a esse indivíduo, indicando a forma de inclusão social que lhe é autorizada. O jovem aprendiz enunciado nas políticas sociais brasileiras é produto de um modo de gestão social e da vida humana e esse modo de gestão está associado à teoria de competências, a qual funciona como uma teoria de aprendizagem. O jovem aprendiz é selecionado pela aprendizagem, pelas competências que apresenta, tendo sua identidade definida na política de assistência social como jovem de risco e seu lugar demarcado no mundo do trabalho pela política de aprendizagem profissional como aprendiz. Portanto,



aponta-se para a revisão constante das políticas públicas, pois estas não podem assumir um caráter normativo, inquestionável, haja vista que a esfera social é complexa e requer uma revisão constante.

**Palavras-chave:** competências, políticas públicas, assistência social, aprendizagem profissional, jovens aprendizes.

## **ABSTRACT**

The current knowledge society bases its relations in technology and in information. And the watchword governing educational, political, economic and occupational systems in the contemporary context is the competence. Thus, the aim of this study is responsively understand the meanings of competence utterance in public policy of professional apprenticeship and its effects on the production of young person's subjectivity considered by public policy of social assistance as in situation of risk and social vulnerability. The course of this study, directed by Bakhtin's reading theory and the critical perspectives in psychology, analyzes the legal documents relating to the public policy of professional apprenticeship and public policy of social assistance with the objective of understanding the official discourse about working and education for young people from 14 to 16 years and the official discourse of social protection for young people. This process of investigation of legal documents is also intended to correlate the official discourse and the discourse of competence, also in order to denaturalize the discourse of competence by analyzing the production conditions of the theory that its based is on the global and Brazilian social context, asking himself about what he says and what calls / produces about whom it is intended. The survey results identify that the theory of competence is present in the formulation of public policies, such as social assistance and professional apprenticeship, basing identity categories and marking the place of youth at risk and social vulnerability in the working. The study concludes that the apprentice is the normalizing category of young at risk described in social assistance policy, and that the conception of young at risk - personal and especially social - as an utterance of the State regulates the placement of the individual and the vision of society to that individual, indicating the form of social inclusion which is authorized to him. The young apprentice utterance in Brazilian social policy is the product of a social management mode and of human life and this method of administration is associated with the theory of competence, which functions as a learning theory. The young apprentice is selected by presenting competences, having their identity defined in social assistance as a youth at risk and their place marked in the working world by professional apprenticeship policy as an apprentice. Therefore, points to the constant review of public policy, because they can't assume a normative character, unquestionable, given that the social sphere is complex and requires constant review.

**Keywords:** competences, public policies, social assistance, professional apprenticeship, young apprentices.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. MÉTODO: PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
2.1 A PESQUISA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS .....	25
<b>3. SER APRENDIZ NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE.....</b>	<b>34</b>
<b>4. O JOVEM: QUEM É ESTE OUTRO? OS SENTIDOS DA JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>43</b>
<b>5. CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA TEORIA DE COMPETÊNCIAS E SEUS EFEITOS NA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DO SER APRENDIZ.....</b>	<b>49</b>
5.1 A ASCENSÃO DA TEORIA DE COMPETÊNCIAS.....	56
<b>6. DIREITOS SOCIAIS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .....</b>	<b>75</b>
6.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA APRENDIZAGEM NO BRASIL .....	76
6.1.1 Legislação Vigente da Aprendizagem Profissional no Brasil .....	78
6.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL: BREVE HISTÓRICO E ANÁLISE CRÍTICA.....	83
6.2.1 Diálogos entre a Assistência Social e o Mundo do Trabalho .....	85
6.2.2 O Jovem Retratado pela Política Nacional de Assistência Social.....	87
6.3 MANUAL DA APRENDIZAGEM: A SELEÇÃO DO JOVEM APRENDIZ/JOVEM DE RISCO PELA APRENDIZAGEM .....	94
<b>7. CONCLUSÕES .....</b>	<b>103</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## APRESENTAÇÃO

A experiência profissional em Psicologia Organizacional e do Trabalho oportunizou o primeiro contato com a teoria de competências. Frente a uma rotina intensa de recrutamento e seleção, com um número crescente de vagas ofertadas por clientes cada vez mais exigentes – gestores de empresas que buscavam o candidato ideal, aquele que não desistisse da vaga ocupada e se comprometesse profissional e pessoalmente com a organização – e um número cada vez mais reduzido de profissionais que se enquadrassem no perfil procurado, a demanda exigia a busca por estratégias de seleção cada vez mais eficazes. Os testes psicológicos, as entrevistas, as observações, as dinâmicas de grupo, as redações, entre outros métodos, embora muito utilizados, pareciam carecer do nível de assertividade global que as empresas buscavam. As multinacionais, então, são as primeiras a exigir o uso do método de seleção por competências, haja vista que o próprio plano de cargos e a organização como um todo já estavam significados em termos de competências. Desde o primeiro processo seletivo, de modo impressionante, a seleção por competências se mostrou eficaz, especialmente para a contratação de gestores, apresentando um índice reduzido de desligamentos após a contratação e de incompatibilidades entre o perfil do profissional e da contratante em comparação com outros métodos de seleção.

Após dois anos de trabalho com este campo, surge a oportunidade de atuar como psicóloga na política de assistência social, experiência esta que já perdura quase oito anos. Um árduo caminho já foi percorrido pela categoria, e continua sendo traçado com o suporte dos Conselhos Regionais e do Conselho Federal de Psicologia para a construção e aprimoramento desta prática, por se tratar de um campo que apresenta inúmeras questões cujas respostas ainda estão sendo debatidas. Na atualidade, o campo das políticas sociais caracteriza-se, segundo Dimenstein (2010), como aquele com maior absorção no mercado de trabalho para a psicologia. No entanto, não se trata de um campo tradicional, cuja atuação siga o *modus operandi* clássico da psicologia, o que impõe um grande desafio aos profissionais, especialmente àqueles recém-egressos da graduação.

A atuação nos Centros de Referência da Assistência Social de Curitiba e, atualmente, como técnica de referência dos programas de aprendizagem de adolescentes, de jovens e de pessoas com deficiência em uma das Diretorias do órgão gestor da assistência social no município de Curitiba, possibilitou o contato com uma realidade completamente diferenciada daquela contida nos processos seletivos da experiência profissional anterior. Neste último caso, ou seja, durante o recrutamento e a seleção, era evidenciada a sociedade dos incluídos e na assistência social, a sociedade dos excluídos, como dois mundos diferentes, com suas necessidades particulares, sua cultura, seus posicionamentos. No entanto, há algo em comum, mesmo que estes mundos não se deem conta. Ambos são perpassados pela concepção de competências, pois ela justifica a inclusão de uns e a exclusão de outros, ela demarca lugares, ela estabelece limites e inspira novos parâmetros morais e éticos.

Diante desta atmosfera circulante, que ocupa todos os lugares, e captura a atenção para si, ora de modo mais perceptivo ora menos, e por isso mesmo é tão sedutora, surge o interesse por investigar se havia alguma relação entre a teoria de competências e a elaboração de políticas públicas<sup>1</sup>, indagação esta que motiva o desenho desta pesquisa.

Para além de atuar como psicóloga no campo das políticas sociais e do trabalho, ser docente no curso de Psicologia também instigou alguns questionamentos sobre a naturalização de alguns fenômenos e técnicas, bem como sobre a prática da psicologia nos referidos campos e os métodos que ela assume, pois as experiências profissionais vivenciadas puderam destacar a importância de se discutir desde a graduação as problemáticas enfrentadas na prática profissional, de se superar o abismo que surge entre a academia e as demandas impostas no cotidiano, de se reconhecer o caráter histórico e situado da psicologia e a relação entre o campo social, político e subjetivo ainda na graduação, para que seja possível romper com uma concepção acrítica que pode levar ao aceite de modelos que são, muitas vezes, padronizados, classificatórios e estigmatizantes.

Considerando, portanto, estas experiências profissionais relatadas e fazendo uma análise da estrutura da teoria de competência, a qual se compõe do conjunto

---

<sup>1</sup> Especialmente, após a escrita de um capítulo do livro “Direitos Humanos: Aprendizagem Profissional” (no prelo, intitulado “Programa de Aprendizagem no Setor Público: um relato de experiência”) o qual apresenta a experiência de sucesso na contratação de aprendizes na Prefeitura Municipal de Curitiba a partir do uso da teoria de competências e do construtivismo.

de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e atitudes comportamentais, a qual é compatível com a estrutura da política pública de aprendizagem profissional (formação teórica associada à prática como aprendiz), objetivou-se investigar se o discurso das competências está presente nesta política pública em diálogo com a política de assistência social e seus possíveis efeitos nos discursos de identidade, mais especificamente, na produção de subjetividade.

Primeiramente, elegeu-se a política pública de aprendizagem profissional por ser uma proposta do Estado que envolve a esfera educacional, do trabalho e da assistência social, tendo ampla influência e impacto na vida de jovens provenientes de comunidades de baixa renda, tanto daqueles que conquistam uma vaga como aprendiz, como daqueles que não se inserem neste programa, seja de forma voluntária ou não. Ser aprendiz significa muito mais que conquistar o primeiro emprego, pois o programa de aprendizagem ocupa um lugar diferenciado no imaginário social.

A possibilidade de pesquisar este tema ancorou-se na expectativa de elaborar uma consciência crítica sobre esta realidade contemporânea de modo que se possa transformar e ressignificar o conhecimento e os sentidos produzidos sobre os pressupostos desenhados em tal conjectura. Para tanto, se fez mister estudar as diferentes vozes que emergem na teoria de competências e a produção de sentidos em torno desta concepção com relação às políticas públicas de aprendizagem profissional e de assistência social, e aos jovens.

A posição interessada desta pesquisadora compõe ainda esta teia discursiva, pois se insere diretamente neste contexto profissional tendo, como não poderia deixar de ser, sua posição axiológica.

Por fim, vale destacar que não se pretende encontrar neste trabalho uma verdade que dê conta de apontar o caminho para a solução de todas as problemáticas aqui discutidas, mas sim pluralizar os sentidos da teoria das competências e tratar dos efeitos de sentido para o jovem aqui retratado.

Para tanto, este trabalho divide-se em oito capítulos.

O primeiro capítulo se refere à introdução, a qual apresentará e delimitará o problema que esta pesquisa se propôs a investigar.

O segundo capítulo apresentará o método adotado para a investigação do tema deste trabalho, bem como os pressupostos e o arcabouço teórico que norteiam a leitura dos dados coletados.

O terceiro capítulo explicitará o cenário da produção acadêmica recente relativa ao jovem aprendiz, demonstrando a relevância acadêmica da presente pesquisa.

O quarto capítulo abordará os sentidos da juventude na contemporaneidade a fim de analisar a concepção de juventude adotada nas políticas públicas de aprendizagem profissional e de assistência social.

O quinto capítulo tratará do contexto histórico e político do enunciado das competências e a ascensão da teoria de competências como discurso de identidade e regime de verdade.

O sexto capítulo explanará sobre os direitos sociais apresentando o histórico da educação profissional e da aprendizagem no Brasil, bem como detalhando a legislação vigente da aprendizagem profissional. Em seguida, tratará da política de assistência social e do diálogo entre esta e a política de aprendizagem profissional. Discutirá a concepção de jovem retratada especificamente na política de assistência social, pois esta concepção norteia majoritariamente os encaminhamentos para a aprendizagem profissional. Por fim, apresentará o Manual da Aprendizagem Profissional, documento elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com a finalidade de orientar a respeito dos procedimentos necessários à contratação de aprendizes e que explicita a presença da teoria de competências na formulação da política de aprendizagem profissional.

O sétimo capítulo destina-se às conclusões desta pesquisa.

Finalmente, o oitavo capítulo apresentará as considerações finais deste trabalho.



## 1. INTRODUÇÃO

A atual sociedade do conhecimento pauta suas relações pela tecnologia e pela informação. E a palavra de ordem que rege os sistemas educacionais, políticos, econômicos e ocupacionais no contexto socioideológico contemporâneo é a competência, cuja ascensão deriva dos estudos de McClelland (1973) na década de 70, o qual teve por objetivo atender as demandas econômicas e políticas de seu país, os Estados Unidos da América. Os anos 70 foram marcados pela crise mundial e no Brasil, apesar de ser um período conhecido como década do milagre brasileiro, não foi diferente, pois a inflação, o endividamento externo e o grande contingente populacional, com todas as demandas que tal conjuntura apresenta, exigiram uma reorganização da sociedade como um todo. Em meio a esse dilema mundial, o enunciado das competências surge como uma possível resposta por sua eficácia do ponto de vista político e econômico e, desde então, torna-se hegemônica, principalmente na elaboração das políticas públicas.

A grande necessidade que surge no Brasil na década de 70 é o sustento da nação e para isso o Estado buscou promover a entrada dos jovens, designados à época como sendo o dito esteio da família, no mercado de trabalho.

A partir dos anos 90, inicia-se um aquecimento das discussões que culminam nas políticas públicas de juventude, resultando na elaboração do Estatuto dos Direitos da Juventude. A inclusão desta temática nas agendas governamentais se deu em função da urgente vulnerabilidade dos jovens diante das transformações no mundo do trabalho e a emergente necessidade de torná-los produtivos (NAZZARI; TEIXEIRA; SANTOS, 2008).

Sendo assim, somando as demandas sociais e de desenvolvimento do país à discussão política sobre a questão dos jovens, começou-se a equacionar à época que a formação escolar – enquanto ponto estratégico para a preparação exigida pelo mercado –, aliada ao campo do trabalho fundamentariam uma nova opção para o enfrentamento das problemáticas sociais, resultando na diretriz que é atualmente conhecida como política pública de aprendizagem profissional.

Esta política caracteriza-se por ser destinada a adolescentes a partir de 14 anos e pressupõe um “contrato de trabalho especial” (BRASIL, 2000b), com prazo determinado de no máximo dois anos. Este contrato responsabiliza o empregador

pela formação técnico-profissional metódica do menor, já devidamente inscrito em programa de aprendizagem sob a orientação de entidade qualificada e pelas tarefas inerentes a sua formação, as quais devem ser compatíveis com o seu “desenvolvimento físico, moral e psicológico”, conforme preconiza a legislação (BRASIL, 2000b).

O Decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005), em seu Art. 7º, inciso III explicita que esta formação deve oportunizar “capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho”.

Estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a contratar aprendizes em número equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em seu quadro de pessoal, cujas funções demandem formação profissional (BRASIL, 2011c).

Isto posto, observa-se que a estrutura proposta pela política de aprendizagem profissional consiste, em suma, da ação combinada entre escola, trabalho e qualificação profissional. Este tripé converge com a proposta da teoria de competências, que é interligar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para que se possa apresentar determinada competência.

Deste modo, pela aprendizagem, a citada política pública tenta propor respostas às problemáticas do desemprego, do trabalho infantil, do desenvolvimento nacional e, especialmente, das questões sociais iminentes ao jovem.

Associada à política de assistência social, a política de aprendizagem profissional busca atender adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2004).

O número de adolescentes na faixa etária de 10 a 17 anos em 2010, segundo o IBGE (2010), era de 6.639.436 em situação de baixa renda (renda *per capita* de até ¼ do salário mínimo), 7.166.005 com renda *per capita* de ¼ a ½ salário mínimo, 7.131.155 com renda *per capita* de ½ a 1 salário mínimo, de um total de 26.819.413 adolescentes. Deste modo, 20.936.596, o que corresponde a 78% dos adolescentes, se encontravam com renda *per capita* igual ou inferior a 01 salário mínimo. Esse é um grande contingente que atrai a atenção do Estado e configura o alvo de ambas as referidas políticas.

No mesmo ano, segundo informações do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2010), o potencial de contratação de aprendizes era de 1.220.628 vagas, sendo que houve a contratação de 141.820 aprendizes de 14 a 17 anos, ou seja, do

total do potencial de vagas, 12% foram ocupadas por adolescentes nesta faixa etária, a qual já exige especial atenção do Estado em função da condição de vulnerabilidade própria à faixa etária, conforme analisa a Política Nacional de Assistência Social (2004), e que se agrava em função da condição socioeconômica apresentada. A discrepância entre o potencial de contratação e o número de contratados revela indícios dos desafios que a política enfrenta para sua efetivação com relação ao seu público prioritário, na medida em que, por um lado o mercado busca quem está mais preparado para apresentar produtividade e competências provenientes da experiência profissional e da escolaridade, conforme demonstram Nazzari, Teixeira e Santos (2008), características estas que podem ser mais escassas quanto menor for a idade e conforme a condição socioeconômica, e por outro lado o poder público busca sanar questões sociais com a inserção dos jovens no mercado de trabalho, tais como gravidez precoce, drogadição, violência etc, considerando principalmente que o jovem pobre é preconcebido como potencialmente infrator e que o trabalho pode ser a chave para a superação destas dificuldades (NAZZARI; TEIXEIRA; SANTOS, 2008). Este último ponto compõe também o rol de dificuldades que o mercado de trabalho em busca de produtividade pretende evitar.

Estes dados demonstram ainda que há um grande contingente de adolescentes no perfil do público-alvo da assistência social e um grande contingente que se enquadra dentro da faixa etária da política pública de aprendizagem profissional, que é prioritariamente de 14 a 18 anos, o que preocupa o poder público e exige dele um número crescente de ações e projetos para esta faixa etária, o que justifica a relevância social de estudos que examinem os efeitos destas políticas públicas, especialmente porque o enunciado das competências, com sua eficácia, é tomado como um referencial que é naturalmente assertivo para a formulação dos projetos, o que se expressa, por exemplo, na descrição do público-alvo destas políticas, conforme veremos a seguir.

Identifica-se que as políticas públicas para a juventude significam o jovem como “portador de direito e protagonista do desenvolvimento Nacional” (NAZZARI; TEIXEIRA; SANTOS, 2008, p. 13). Deste modo, os direitos se tornam capacidades, ou competências, a serem adquiridas pelos jovens que, designados como protagonistas, recebem esta responsabilidade por parte do Estado, por meio de suas políticas públicas, de se qualificarem e conquistarem o status de competentes,

sendo que o Estado tem, em última instância, como sua principal prioridade o desenvolvimento nacional.

De acordo com a pesquisa de Nazzari, Teixeira e Santos (2008), a preocupação central dos jovens é com o ingresso no mercado de trabalho e a qualificação profissional adequada figura como uma variável de grande representatividade. No entanto, os jovens das classes mais vulneráveis enfrentam barreiras como o preconceito contra a aparência, a dificuldade em apresentar o perfil que o mercado considera apto, ou competente, e percebem desde muito cedo que certos postos, como as vagas de estágio, por exemplo, estão acessíveis somente a classes sociais mais elevadas.

Deste modo, as competências se mostram como um fator dificultador do processo de inclusão social por perpassarem todos os campos da sociedade como, já fora dito, constituindo uma palavra de ordem, até mesmo para as políticas públicas.

Para Sposito (2008, p. 59), o “termo política pública compreende a dimensão ético-política dos fins da ação, e deve-se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade”.

Deste modo, há uma faceta ético-política implicada nas políticas públicas que ultrapassa a simples oferta de serviços e demarca lugares e exige uma articulação entre o Estado e a sociedade, produzindo um impacto que não se restringe somente ao destinatário da política.

Rua (1998) problematiza que no Brasil as políticas voltadas para o jovem apresentam-se fragmentadas, com uma implementação que destoa de seu desenho, e distantes das demandas específicas desta população. Sposito (2008) complementa denunciando que o papel dos jovens não é bem definido no modelo de desenvolvimento atual e estes não são ouvidos na formulação e avaliação destas políticas que lhes dizem respeito.

Conforme explanam Machado e Pan (2013; 2014), as políticas públicas são ações que visam solucionar problemas políticos, extrapolando uma simples atuação burocrática do Estado e, portanto, não estão livres de um posicionamento ético-político, pois se situam nas relações de poder entre o Estado e a sociedade, reproduzindo como efeito os sentidos que elas anunciam.

Instaura-se, com isso, o paradoxo da inclusão, uma vez que as atuais

relações de educação e trabalho, mediadas pela lógica meritocrática (Gentili, 2001) resultam na responsabilização do próprio indivíduo pela permanência no mercado de trabalho, bem como pela possibilidade de acesso a posições mais qualificadas. Nesse cenário, a teoria de competências opera capilarizante, e de modo natural, define a nova senha identitária – a competência individual – no cenário das políticas públicas voltadas para o jovem, produzindo seus efeitos de classificação e estigmatização; reafirmando modos de estratificação social.

Neste sentido, o fundamento metodológico desta pesquisa corrobora na compreensão de que estes efeitos partem da linguagem, a qual é comumente entendida como originária no indivíduo, desconsiderando que “vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que dão sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade, e que tais práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder” (DÍAZ, 1998, p. 17).

Considerando que o poder está presente nas relações humanas (FOUCAULT, 2010), este perpassa também as políticas públicas e seus efeitos. A teoria de competências fundamenta as práticas de aprendizagem profissional de modo hegemônico no mundo do trabalho, presentificando-se também nas políticas de aprendizagem profissional. Sua forte e inquestionável presença nos leva aos seguintes questionamentos: de que forma a teoria das competências torna-se hegemônica nas políticas de aprendizagem profissional direcionadas ao jovem no Brasil? Que tipo de jovem ela pressupõe/determina em seus fundamentos? A quais interesses político-ideológicos ela responde? Que processos subjetivos ela produz quando associada à política de aprendizagem profissional e à política de assistência social?

Vários estudos sobre o jovem aprendiz (FERRO; KASSOUF, 2005; AMAZARRAY *et al*, 2009; LIMA; MINAYO-GOMEZ, 2003; GONÇALVES, 2014; KUENZER, 2006) apresentam avanços significativos na compreensão do mundo do trabalho e da relação deste com o jovem, motivando a investigação do tema aqui desenhado, pois apontam para a necessidade de um maior aprofundamento sobre os efeitos do discurso das competências nas políticas públicas de aprendizagem profissional e de assistência social na produção de subjetividade do jovem que constitui público-alvo destas políticas, tema este que se torna objeto de investigação da presente pesquisa.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é: compreender

responsivamente os sentidos do enunciado da competência na política de aprendizagem profissional e seus efeitos na produção de subjetividade de jovens considerados pela política de assistência social como em situação de risco e vulnerabilidade social.

Os objetivos específicos são: analisar a construção social do jovem aprendiz; compreender os direitos sociais no Brasil e a juventude dita em risco social; analisar o documento “Manual da Aprendizagem” (BRASIL, 2011c) de modo a compreender a relação entre a teoria de competências presente na política de aprendizagem profissional e a produção da identidade do aprendiz.

## 2. MÉTODO: PERCURSO DA PESQUISA

Para lograr o objetivo deste estudo, realizamos pelo viés qualitativo um estudo discursivo-conceitual e teórico-documental com base na teoria de leitura de Mikhail Bakhtin (1895-1975), conforme procedimento adotado por Machado e Pan (2012) e replicado por Souza (2014) e Magnin (2014), nos quais se analisam as políticas públicas como enunciados, objetivando a sua desnaturalização.

De acordo com Flick (2009), um documento não é estável e pré-definido nem um simples dado de uma pesquisa, e, portanto, precisa ser analisado em relação ao seu campo de ação. Nesta pesquisa, os documentos oficiais e públicos que compõem as políticas públicas em tela foram selecionados com o intuito de analisá-los considerando que “não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade” (FLICK, 2009, p. 232). Busca-se com isso, romper com a ilusão da transparência e romper com as formas naturalizadas de leitura. Busca-se questionar sobre quem os produziu, com qual objetivo, qual uso foi dado, a quem está destinado e quem pode ou não acessá-los. Pois como adverte Flick (2009, p. 234), “em vez de usá-los [os documentos] como ‘contêineres de informação’, devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos”.

Considerando o pressuposto do dialogismo bakhtiniano, a análise dos enunciados (BAKHTIN; 1997; JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012) pressupõe que se considere no texto a existência de diferentes vozes, pois a língua não está dada *a priori* e os discursos são construções históricas da humanidade, afinal o discurso é formado por vozes sociais, sua base é a plurivalência, que retrata diferentes formas de atribuir significado à realidade. E os sentidos são anteriores a nós. O discurso não é “a palavra neutra, mas o discurso do outro”, e com isso “todo discurso orienta-se para outros discursos” (PAN, 2003, p. 87). Logo, a análise é marcada pela compreensão da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados. A leitura das políticas públicas requer, portanto, esta análise que a considera como enunciado, como resposta que atribui significado à realidade e que não é transparente ou neutra, mas sim posicionada. Do mesmo modo, a competência é um enunciado, formada por diferentes vozes sociais, elaborada

socialmente e com o poder de atribuir significado à realidade, produzindo formas de verdade.

Iniciamos esta pesquisa selecionando uma amostra representativa dos documentos legais atinentes à política de aprendizagem profissional e à política nacional de assistência social considerando também que os documentos são produtos sociopolíticos que representam uma determinada época, conforme Spink *et al* (2014). Sendo assim, é possível compreender o discurso oficial sobre a concepção de trabalho e educação para jovens de 14 a 16 anos e o discurso oficial da proteção social aos jovens. As normativas foram consultadas integralmente ou em partes, com o objetivo de selecionar os trechos que correspondiam exatamente ao tema proposto nesta pesquisa. Deste modo, obtivemos o seguinte recorte, nesta ordem de leitura, a qual fora assim definida em razão do nível crescente de detalhamento da temática investigada:

- Lei nº 10.097/2000 (A Lei da Aprendizagem);
- Manual da Aprendizagem (Elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego);
- Decreto nº 5.598/2005 (Regulamenta a contratação de aprendizes);
- Constituição da República Federativa do Brasil, art. 7º, inciso XXXIII e art. 227, § 3º, inciso I;
- Projeto de Lei nº 2.845/2000. (Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho);
- Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- Decreto nº 5.083/1926 (Código de Menores);
- Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
- Política Nacional de Assistência Social;
- Resolução nº 33/2011 (Define a promoção da integração ao mercado de trabalho no campo da assistência social);
- Lei nº 12.435/2011 (Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social);
- Lei nº 12.868/2013 (Introduziu mudanças com relação à Lei da Filantropia);
- Orientações Técnicas – Programa Nacional de Promoção de Acesso ao Mundo do Trabalho (ACESSUAS Trabalho).



Todos os documentos acima listados foram acessados e copiados dos sites oficiais.

Cabe esclarecer que a eleição de um projeto de lei no rol descritivo acima se justificou pelo objetivo de compreender o contexto histórico, social e político e, principalmente, as razões manifestas para a aprovação do projeto de lei em questão.

Consideramos que a função premente das normativas jurídicas é disciplinar, regular a convivência em sociedade, isto é, trata-se do que se deve ou não fazer, a quem isso se destina, em que momentos e em que lugares. A própria linguagem utilizada e a organização das ideias no texto da lei compõem um gênero do discurso (BAKHTIN, 1997) que torna a sua compreensão uma tarefa destinada a um público específico. Diante disso, este trabalho também problematiza: a quem elas se destinam, e de que modo? Que respostas convoca?

Esse processo de investigação dos documentos legais destinou-se ainda a correlacionar o discurso oficial com o discurso das competências, também com o objetivo de desnaturalizar este último por meio de uma análise das condições de produção da teoria que o fundamenta no contexto social mundial e brasileiro, indagando-se sobre a que ele responde e o que convoca/produz sobre aquele a quem se destina. Nesse sentido, os estudos do filósofo e psicólogo Michel Foucault (1926-1984), são de extrema importância para uma análise da conjuntura socioeconômica acerca do tema desta pesquisa.

Para a realização do estudo discursivo-conceitual, foram pesquisados autores reconhecidos no estudo das competências, como por exemplo, Le Boterf, Fleury & Fleury, Ramos, McClelland, bem como livros e artigos acadêmicos de estudiosos que se dedicaram à discussão crítica do tema. A busca de artigos concentrou-se na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) a partir dos termos “jovens”, “mercado de trabalho”, “competências”, “aprendiz”, “aprendizagem profissionalizante”, “políticas públicas”, “competências + políticas públicas”, “competências + contrato de aprendizagem”, tomando como referência publicações datadas dos últimos doze anos que versassem sobre o tema “juventude e o mundo do trabalho”. O critério adotado para inclusão ou exclusão de artigos no ato da pesquisa foi o título, seguido do ano de publicação e da abordagem teórica e de análise utilizada pelo(a)s autor(a)(es)(as) do artigo, verificados a partir da leitura do resumo ou do próprio artigo. Os artigos pesquisados compõem de forma direta ou

indireta as reflexões para a escrita deste trabalho, pois mesmo aqueles que não convergem para uma postura crítica, puderam sinalizar a demanda que há em estudar esta temática por este viés, bem como contribuir para situar o tema na arena de vozes.

Ao longo da análise, o debate sobre as construções discursivas identificadas nos documentos oficiais ocorreu apoiado em estudos que se fundamentam nas teorias críticas com o objetivo de realizar uma leitura crítica e dialogizada do objeto de investigação considerando perspectivas críticas dentro da psicologia, de modo a explicitar os efeitos de sentido produzidos pelo enunciado das competências a partir do recorte proposto por esta pesquisa.

A seção seguinte apresentará os principais pressupostos que fundamentam esta pesquisa, orientam o posicionamento desta pesquisadora e norteiam o desenvolvimento da citada teoria de leitura na perspectiva bakhtiniana ao longo deste trabalho.

## **2.1 A PESQUISA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

A pesquisa em Psicologia fundamentada na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin aborda o sujeito de pesquisa não como um objeto de pesquisa, mas sim como um sujeito cognoscente, a partir de quem se produz um conhecimento dialógico e alteritário (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012). Compreender essa distinção é imprescindível para avançar na diferenciação entre uma pesquisa pautada no positivismo e uma pesquisa ancorada nos pressupostos epistemológicos do círculo de Bakhtin, conforme explanaremos a seguir.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em Orel, na Rússia, em 1895, vivenciou de perto a Revolução Russa e estudou História e Filologia na Universidade de São Petersburgo. Na década de 20, ao lado de Volochínov e Medviédiev compôs um grupo que ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”. O objetivo principal destes estudiosos era o debate de ideias e a filosofia. Apenas em 1963, 12 anos antes do seu falecimento, Bakhtin começou a gozar de notoriedade (JAKOBSON, 2006; LEITE, 2011). Sua obra é bastante ampla e muitos escritos não foram finalizados, mas seu conteúdo foi suficiente para inspirar trabalhos em diferentes tradições e disciplinas, tais como: história, filosofia, antropologia e psicologia. Faraco (2009)

ressalta como a linguagem atravessa cada uma das obras produzidas por Bakhtin e seus companheiros do Círculo, destacando a importância da contribuição destes autores para o pensamento contemporâneo.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, o homem só pode ser estudado dentro do texto (BAKHTIN, 1997), em dependência a ele, pois não é um objeto mudo, não pode ser tratado como um fenômeno natural observável, passível de isolamento e extração do mundo da vida para o mundo da ciência por um pesquisador qualificado como neutro.

O enfoque positivista, diferente da perspectiva bakhtiniana, defende que a ciência deve buscar fidelidade à realidade empírica, despindo-se de juízos de valor em obediência ao princípio da neutralidade axiológica e, por consequência, banindo a subjetividade do campo da pesquisa (ARAÚJO, 2010, p. 179).

Sobre o tema produção de subjetividade, a concepção Bakhtiniana considera fundamental a análise dialógica e discursiva da linguagem para sua compreensão.

As relações dialógicas (inclusive do falante com sua própria fala) são objetos de uma nova disciplina que ultrapasse o conhecimento acumulado pela Linguística (BRAIT, 2014), sendo, portanto, o cerne de seu estudo. É importante esclarecer que tal concepção avança a mera noção representacional da linguagem que define a linguagem apenas como um instrumento de comunicação (PAN *et al*, 2011) que tomaria o lugar do objeto dado e teria o sentido determinado naturalmente. Bezerra (2002, p. 184 apud BRAIT, 2014, p. 13) sintetiza muito bem esta ideia ao afirmar que “para [as relações] se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se [...] tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa”.

Como explica Bakhtin (1997, p.331), “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história.”

Partimos do pressuposto que os documentos legais investigados neste estudo constituem enunciados, com sua posição valorativa, ou seja, criados por alguém, em um tempo específico, direcionados por determinados interesses e com um destinatário também específico. E ao analisarmos a produção da subjetividade a partir do enunciado das competências nas políticas públicas, consideramos que ela perpassa a função dialógica e discursiva da linguagem.

Conforme Bakhtin (1997, p. 329), “no campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas (...)”.

Para avançar nesta reflexão, é preciso compreender os conceitos de signo, língua, enunciado, gênero e sujeito para que se possa melhor examinar a questão da produção de subjetividade estudada nesta pesquisa.

Segundo Pan *et al* (2011) o signo para Bakhtin compreende uma base material e social, podendo representar os objetos atribuindo-lhes inúmeros sentidos, e tem uma função ideológica precisa. Com relação ao signo estudado por Bakhtin, Brait (2014, p. 22) explica que “nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, e nenhum signo está despido de ideologia”. O signo, portanto, desempenha um papel social primordial. E, a linguagem, logicamente, é um dos sistemas responsáveis por veiculá-lo. Assim sendo, a consciência humana depende diretamente da materialidade dos signos e é determinada por uma cadeia de signos. Bakhtin (1997, p. 351), esclarece que “a palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da ‘alma’, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade”.

Por conseguinte, segundo os citados autores (PAN, 2011; BRAIT, 2014), considerando a palavra como um signo ideológico, segundo Bakhtin, por natureza, a língua, por sua vez, é dita viva, por estar situada entre falantes. Clot (2014, p. 221) explica que língua e linguagem, ambas são vivas e, ao mesmo tempo, “o meio e o objeto de uma atividade languageira dialógica que as renova”. Conforme demonstrado por Machado (2013), entende-se que a língua é objeto de criação e, ao mesmo tempo, estrutura de poder. E, também, ela não é una, pois pressupõe um feixe de dialetos e gêneros discursivos.

De acordo com a leitura que Clot (2014, p. 223) faz do conceito Bakhtiniano, os gêneros discursivos são uma “organização social preexistente das palavras do outro”. São enunciados mais estabilizados que orientam o que o sujeito pode ou não dizer, estando sempre ligados a uma situação social (CLOT, 2014). Conforme Bakhtin (1997, p. 279), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Esses gêneros “nos são quase dados, assim como nos é dada a língua materna” (CLOT,

2014, p. 224). Esta metáfora possibilita pensar a profundidade do vínculo dos gêneros com a língua e o quanto eles são inerentes à vida social. Com os documentos legais, não é diferente. Conforme já mencionado, eles também apresentam o próprio gênero discursivo. De acordo com Bakhtin (1997, p. 284), “uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável (...)”.

A linguagem, por sua vez, tem como unidade básica o conceito bakhtiniano de enunciado, o qual é produzido por um sujeito histórico, em um dado local e em um dado tempo, e recebido por outro sujeito também histórico. Logo, cada enunciado é único e não pode ser repetido (RIBEIRO, 2006). Com isso, é possível depreender que o enunciado é um evento situado sempre entre um enunciado antecedente, ao qual se responde, e um enunciado posterior, que o responderá, ou seja, o enunciado é sempre uma resposta. Conforme Bakhtin (1997, p. 291), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. A linguagem, portanto, está imersa numa infinita teia de diálogos. De acordo com Pan *et al* (2011), a linguagem compõe o discurso, sendo sempre dialógica, ou seja, pressupõe um diálogo entre discursos, situado em uma tensa arena de vozes.

A teoria de competências é analisada nesta pesquisa como um enunciado, por ter essa função de resposta, compondo um elo de uma cadeia complexa, sendo um produto histórico, situado em um dado local e em um dado tempo, com seus objetivos, destinatários e posicionamentos.

Conforme Bakhtin/Volochínov (2006), a língua não é simplesmente transmitida, de uma pessoa que a conhece a outra que dela se apropria, pois o indivíduo se insere no complexo sistema de comunicação verbal, a partir do qual, sua consciência pode despertar e passar a operar. A consciência, portanto, está intrinsecamente relacionada a um processo social que envolve uma língua viva e produtora de sentidos. Com a pesquisa, não é diferente. A pesquisa tem esta função de pluralizar os sentidos a partir do que se analisa.

Portanto, é “no enunciado – no texto, no discurso, nas formas vivas de linguagem – que se dão os processos de subjetivação” (PAN *et al*, 2011, p. 6). Fala-se em processos de subjetivação porque não se admite uma subjetividade pronta, uma essência, algo constituído e acabado, localizável no interior do sujeito, mas sim, modos de subjetivação produzidos socialmente como uma arena onde múltiplas

vozes entram em conflito, concordam, discordam, ressignificam-se em um movimento contínuo. É nas relações sociais que se dá a produção de sentidos, de forma dialógica, e ao sujeito cabe o papel de posicionar-se, sem álibis. Os modos de subjetivação, portanto, compreendem essa dimensão social. O jovem aprendiz e sua relação com as políticas públicas, bem como a relação da sociedade com o jovem a partir do discurso assumido por estas políticas públicas constituem os processos de subjetivação analisados nesta pesquisa.

Compreende-se, portanto, neste estudo que o enunciado das competências presente nos documentos legais configura esta teia discursiva que produz modos de subjetivação com relação ao jovem referido nas políticas estudadas.

Outro conceito caro ao entendimento dos processos de subjetivação é o da exotopia, sobre o qual Amorim (2007) explica que a percepção que eu tenho de alguém difere da percepção que ele tem sobre si próprio, pois “há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (AMORIM, 2007, p. 14). Ocupamos, portanto, um lugar singular, “o lugar da minha assinatura. Somente eu ocupo este lugar, somente eu posso assinar por e neste lugar” (AMORIM, 2007, p. 14). Há, portanto, uma relação de tensão entre o lugar do sujeito que vive e o lugar daquele que tenta demonstrar o que percebe do olhar do outro. E a esta pesquisadora foi apresentado este desafio, pois pensar a questão da produção da subjetividade requer observar a seguinte assertiva de Bakhtin, a qual condiz com o seu conceito de exotopia:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 45).

Esta exotopia, enquanto pesquisadora, acontece sempre a partir da própria posição singular e única, em um dado contexto e assumindo uma posição axiológica. Deste modo, ao nos depararmos com o objeto deste estudo, o compreendemos como texto, em que se movimentam múltiplos discursos, e nosso papel é dialogar com as vozes que se apresentam a fim de que os sentidos possam ser dialogizados.

Nesse sentido, ainda, convoca-se um processo de autoria, no qual, enquanto pesquisadores, assumimos a posição de autor-criador. É importante esta diferenciação entre autor-criador e autor-pessoa (FARACO, 2009; FARACO, 2013; ARÁN, 2014), pois não se trata do artista, do escritor em si, mas sim da posição axiológica que ele recorta, da voz social que ele assume a fim de dar forma ao objeto estético, materializando uma relação com o herói e seu mundo. Sendo assim, na pesquisa não se ostenta uma posição neutra, como de um estenógrafo que registra passivamente os eventos da vida, mas sim, de um autor-criador que dá ao seu estudo um acabamento estético a partir de um posicionamento axiológico que o permite recortar os eventos da vida e reorganizá-los esteticamente.

Essa posição de autoria é dita refratada e refratante (FARACO, 2009; FARACO, 2013; ARÁN, 2014), pois tem a função de lidar com múltiplas e heterogêneas vozes sociais, assumindo a partir do viés valorativo do autor-pessoa uma posição axiológica que lhe permite recortar e reordenar esteticamente os eventos da vida. Para Bakhtin (FARACO, 2009; FARACO, 2013; ARÁN, 2014), o escritor sempre encontrará seu tema já envolto em uma aura de múltiplas vozes sociais, de formações verbo-axiológicas, constituída pela consciência social, e seu trabalho será o de atuar responsivamente.

Essa posição do autor-criador confere a centralidade artística e axiológica que dá unidade ao objeto estético a partir de um excedente de visão e conhecimento que permite ao autor ser o elo de uma corrente histórica dotada de sentidos e de significados (FARACO, 2009; FARACO, 2013; ARÁN, 2014).

Deste modo, o nosso foco não está no texto pesquisado em si, tomado isoladamente, “mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas”. (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115). Entende-se, portanto, que a cena dialógica entre o pesquisador e seu outro pode se dar tanto por meio de um ato empírico entre sujeitos, um ato de fala, como também pela pesquisa teórica e documental, como ocorre nesta pesquisa.

Portanto, segundo Jobim e Souza e Albuquerque:

O lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro, na busca de produzir *textos* que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar

sentido aos acontecimentos na vida (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 114).

Considerando esta cena dialógica, que neste trabalho se traduz como sendo entre a pesquisadora e as fontes consultadas, fica evidente que mesmo não sendo o “outro” um sujeito empírico há vozes a se ouvir, pois conforme Amorim (2002, p. 10), “(...) todo objeto é um objeto já falado, e assim que nele se toca é preciso confrontar-se com todos que já passaram por ele para que se possa dizer algo de original”. Vale destacar, ainda, que as práticas discursivas constituem atos de fala, que são, não somente, produções orais, mas também escritas, como por exemplo: as legislações, os documentos, as normativas, as políticas públicas etc.

O jovem retratado nesta pesquisa não é, portanto, o jovem de um suposto sentido originário, pois “o texto se constitui sempre como um novo contexto” (AMORIM, 2002, p. 9). E salienta-se que este sentido originário também nunca existiu, em virtude da cadeia dialógica inerente ao processo discursivo.

Em suma, o objeto específico desta investigação é o discurso, a matéria significante, um objeto falado e falante. E a verdade

coloca-se no nível do enunciado e a questão do acontecimento – (...) do encontro entre o pesquisador e seus outros – no nível da enunciação. A busca de uma verdade, mesmo provisória e em movimento, remete àquilo que no enunciado se propõe como válido e repetível, independentemente do contexto (AMORIM, 2002, p.18).

Busca-se, deste modo, evitar a tendência à monologia de alguns textos, explicitando que a realidade do jovem inserido nas políticas públicas é atravessada por diferentes vozes. Não cabe aqui, portanto, a apresentação de um objeto previamente constituído, pois “como sabemos, a construção de um objeto se faz no embate com este mesmo objeto, pois as categorias não lhe preexistem, são construídas ao longo do exercício” (CASTRO; PORTUGAL; JACÓ-VILELA, 2011, p. 93). Estas categorias ficam evidenciadas na seção 7 deste trabalho.

É imperioso considerar que as políticas públicas estudadas nesta pesquisa são produzidas em uma sociedade que é constituída de relações de poder, conforme explica Foucault (2010) que estas não se referem às estruturas específicas ou a uma classe dominante, mas sim às relações humanas, sejam elas quais forem. O poder sempre estará presente nestas relações e de forma dinâmica, podendo alterar-se.



Conforme Alves (2011), as relações de poder foram governabilizadas de modo a serem tuteladas pelas instituições do Estado, “Estado que utilizará um conjunto de estratégias para fazer funcionar ou para manter uma relação de poder que beneficie, no caso da cultura ocidental, o Capital, o Mercado” (ALVES, 2011, p. 50).

Sendo assim, com base no pensamento foucaultiano, Dimenstein (2010) avalia que as políticas públicas gestam formas de vida e fabricam modelos identitários fixos. Elas se referem a uma economia do poder que objetiva a modelagem de cada indivíduo e a gestão de sua existência. É um processo que extrapola o interior das instituições e atinge todo o campo social regulando todas as vidas, não somente aquelas que se beneficiam dos serviços ou benefícios ofertados. Como elas abarcam uma visão de homem e de mundo, precisam ser constantemente debatidas e revistas a fim de que analisem a complexidade da esfera social e sejam menos normativas. Conforme Foucault defendia (SCISLESKI; GUARESCHI, 2009, p. 167), “é preciso conhecer o governo a que estamos submetidos para que seja possível alguma autonomia”.

O neoliberalismo, de origem americana<sup>2</sup>, com seu arcabouço teórico e ideológico, que surge na década de 40 contrapondo-se a lógica das teses Keynesianas e do ideário do Estado de Bem-Estar, difunde a premissa das leis de mercado na condução da sociedade, conforme explica Alves (2011) a partir de Foucault (2008). Este postulado se utiliza da importante estratégia denominada discurso, pois este legitima, torna verdadeira, uma determinada visão de mundo e de homem.

Sobre as políticas públicas, convém destacar ainda que, conforme estudo de Machado e Pan (2013), elas são contraditórias em seus processos decisórios, pois pressupõem uma voz unívoca das demandas sociais, agindo como um porta-voz da sociedade, mas carregam consigo interesses e valores e não expressam a voz de todos que representam.

Deste modo, analisam-se aqui as produções documentadas acerca do jovem e das políticas públicas de aprendizagem profissional e de assistência social e estas concebidas como discurso, tanto no sentido do que é regular, familiar, o que está dado nos sistemas políticos e disciplinares, ou mesmo documentado a partir do

---

<sup>2</sup> Foucault (2008), durante a aula de 14 de março de 1979, explica que há um neoliberalismo à americana e um neoliberalismo à europeia e especifica suas diferenças.

âmbito micro dos grupos sociais - considerando que os discursos estão fortemente vinculados às estruturas de poder que se associam e são impactados pelo contexto histórico -, como no sentido da diversidade e da não regularidade presentes nas práticas cotidianas dos grupos sociais os quais nesta pesquisa foram analisados por meio da produção acadêmica que os retrata.

Embora a tendência seja a de reprodução dos discursos a fim de que se mantenham os códigos da vida em sociedade, as práticas discursivas são polissêmicas e por isso observa-se esta diversidade. Sendo assim, o foco de análise é relativo ao posicionamento que se adota diante do objeto, produzindo assim, objetos distintos e irreduzíveis um ao outro. As práticas discursivas implicam no uso de repertórios e posicionamentos identitários. É pela ruptura com o habitual, conforme explicitam Spink e Frezza (2013) e Spink e Menegon (2013), que se torna possível visibilizar outros sentidos.

Partindo deste pressuposto, vislumbra-se três focos de análise nesta pesquisa: das políticas públicas; do público-alvo da política, ou seja, do jovem aprendiz; e da autora da pesquisa. E a pesquisa científica é aqui concebida como uma prática reflexiva e crítica, bem como uma prática social.

Retrata-se, portanto, como pressuposto deste trabalho, o enunciado das competências – que atua como um mecanismo de poder - por ser um ato discursivo presente na política pública de aprendizagem profissional e voltado para o jovem, especificamente, o jovem retratado como público-alvo da assistência social, isto é, retrata-se uma resposta que se apresenta em meio às demandas sociais do contexto atual, histórico e produtivo vigente e que ao mesmo tempo provoca responsividade. Lembramos que Bakhtin (1988, p. 82) define enunciado como “plurilingüismo dialogizado, anônimo e social como a linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual”.

Sendo assim, partindo do objetivo enunciado, qual seja, compreender responsivamente os sentidos do enunciado da competência na política de aprendizagem profissional e seus efeitos na produção de subjetividade de jovens considerados pela política de assistência social como em situação de risco e vulnerabilidade social, este trabalho discutirá os efeitos de sentido deste enunciado para a produção da subjetividade dos jovens, conforme o recorte já descrito.

A próxima seção apresentará como a produção acadêmica recente retrata o jovem aprendiz.

### 3. SER APRENDIZ NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE

Analisando a produção acadêmica datada dos últimos 12 anos referente ao jovem na condição de aprendiz, termo este relativo à aprendizagem profissional (BRASIL, 2000a), verificam-se estudos sobre a juventude marcada em estágios, a juventude associada à noção de risco social, os efeitos do aumento da idade mínima legal no trabalho, a relação entre ser aprendiz e ser trabalhador, os modos de subjetivação na condição de aprendiz, a relação entre a aprendizagem profissional e o desenvolvimento social e econômico e as políticas de educação profissional no Brasil, conforme detalhado a seguir.

Zanella *et al* (2013) apresenta uma pesquisa em que a produção acadêmica entre 2002 e 2011 sobre jovem, juventude e políticas públicas, divulgada em periódicos científicos brasileiros que integram a base de dados SCIELO foi analisada. A partir da década de 90 houve uma explosão na produção acadêmica, na atenção da mídia e da sociedade como um todo à situação dos jovens no país em função da mobilização social proveniente das discussões da década de 70 e 80, bem como do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente e, especialmente, pelos processos de exclusão social observados. Os autores concluem que predominam os artigos que analisam a juventude em fases ou estágios, marcados pela entrada e saída do mundo do trabalho, evidencia-se a lógica da tutela das instituições para com o jovem, textos na área da saúde e da assistência social engessam a juventude ao risco e outras áreas expressam os avanços necessários nas políticas.

O estudo de Ferro e Kassouf (2005) expõe que no caso dos jovens, ao contrário do que acontece com os adultos, a decisão pela entrada no mercado de trabalho parte da família e não do adolescente. Este argumento fundamenta-se em um compilado de pesquisas que apontam os principais fatores que motivam tal decisão quando ainda há a opção do estudo: sobrevivência da família, educação dos genitores e tamanho da família, baixa atratividade da escola e influências culturais.

A pesquisa de Ferro e Kassouf (2005) demonstra que na área urbana a maior parte dos adolescentes entre 14 e 15 anos só estuda, enquanto que na área rural ambas as atividades assumem igual importância. Há uma diferença apontada com relação ao gênero: meninas estudam mais do que meninos e estes trabalham mais. Os salários pagos na área urbana são superiores aos pagos aos jovens na área

rural, assim como acontece com os adultos. De um modo geral, o aumento da idade mínima legal no trabalho teve efeitos positivos para a manutenção dos jovens na escola. A conclusão dos autores é que a legislação ajudou a reduzir o trabalho infantil, mas não o erradicou, e programas como o bolsa-escola se mostram eficientes para o engajamento escolar, mas não diminuem a taxa de participação dos jovens no mercado de trabalho informal.

O estudo de Amazarray *et al* (2009) problematiza que embora a erradicação do trabalho infantil seja quase um consenso na sociedade, o trabalho dos adolescentes ainda é visto por alguns como natural e necessário para as famílias de baixa renda, desconsiderando o impacto no desenvolvimento do jovem e no seu desempenho acadêmico. De acordo com as autoras, a configuração do mundo do trabalho na atualidade facilita a inserção do jovem em formas de trabalho degradantes e a pesquisa indica que já há estudos no Brasil apontando os efeitos negativos destas formas de trabalho sobre a saúde do jovem trabalhador. A situação destas ocupações vem acompanhada de maiores jornadas de trabalho, o que traz consigo maior exposição a riscos e diminui as horas para o estudo e o lazer.

Mesmo assim, o artigo revela que o jovem percebe a conciliação estudo-trabalho como positiva baseado em argumentos morais e no *status* da adultização, pois o trabalho é significado como bom, como um valor da vida adulta. Amazarray *et al* (2009) expressam o argumento que dá suporte a esse posicionamento do jovem quando afirmam o caráter ideológico de valorização do trabalho, sendo este uma ferramenta de dignificação e a solução, tão cara aos pais, contra a marginalidade.

O estudo também afirma que a entrada dos jovens no mercado de trabalho costuma acontecer por decisão da família e que a condição socioeconômica desta influencia nesta escolha. O jovem, retratado no artigo, reproduz os argumentos morais da família, associando o trabalho a algo bom, dignificante, e assume a obrigação que lhe é atribuída, de ajudar na economia doméstica, mas ele não consegue afirmar o que o trabalho significa para ele mesmo.

Amazarray *et al* (2009) explicitam que há uma carência de estudos brasileiros que investiguem aspectos subjetivos, especialmente, com relação ao contrato de aprendizagem.

Na seção de discussão dos resultados do artigo, Amazarray *et al* (2009, p.333) relatam o que os participantes da pesquisa declaram sobre ser adolescente aprendiz: “é um privilégio de inserção no mercado de trabalho em relação a outros

jovens e uma experiência importante para o futuro profissional”.

As citadas autoras defendem que as primeiras experiências laborais constituem um modelo de referência para o jovem em situações profissionais futuras e, no caso do contrato de aprendizagem, este aspecto é positivo porque será uma referência de trabalho protegido. Embora o aprendiz sofra menor cobrança, haja vista que se espera que ele esteja em fase de aprendizado e não pronto para exercer sua função, os participantes relataram que as atividades cotidianas não diferenciam este contrato de qualquer outro trabalho. A partir disso, Amazarray *et al* (2009, p.333) apontam que há uma permeabilidade entre os termos aprendiz e trabalhador, pois ora se diferenciam ora se confundem na realidade cotidiana dos adolescentes.

Quando os jovens foram perguntados sobre o que é o trabalho e o que ele representa, responderam, a princípio, com certa dificuldade, que este significa “sobrevivência, independência financeira, possibilidade de melhorar de vida, formação profissional privilegiada e valor moral, entre outros” (AMAZARRAY *et al*, 2009, p.334). Além destes, o trabalho apareceu relacionado às possibilidades de consumo e melhoria de vida.

A pesquisa identificou também a motivação para a participação no programa de aprendizagem, de acordo com os relatos, como “incentivo da família, busca pelo primeiro emprego e por novas experiências e conhecimentos, curiosidade em relação ao mercado de trabalho e ambiente laboral agradável” (AMAZARRAY *et al*, 2009, p.334).

Embora o modelo de trabalho protegido seja reportado no citado estudo como positivo, as autoras ponderam que esta primeira experiência profissional pode estar associada a aspectos negativos provenientes do formato atual do mercado de trabalho que podem influenciar “a formação da identidade de trabalhador” (AMAZARRAY *et al*, 2009, p.335), já que este mercado segue a lógica empresarial e individualista que requer submissão e oferece condições inseguras de trabalho.

Por fim, a incerteza sobre a escolha profissional, a idealização do mercado de trabalho e a desinformação sobre o mundo do trabalho contemporâneo apareceram como pontos críticos para a busca de novas oportunidades ao término do contrato de aprendizagem.

As autoras concluem apresentando provocações para pesquisas futuras (AMAZARRAY *et al*, 2009), algumas das quais também permeiam a presente

pesquisa, pois o contrato de aprendizagem, na prática, pode legitimar condutas exploratórias, uma vez que o pressuposto do aspecto produtivo não se sobrepõe ao educativo nem sempre é cumprido, o que pode reforçar um quadro de descumprimento das leis trabalhistas. Associado a isso, falar em trabalho protegido somente na adolescência é afirmar que o mesmo não se aplica aos demais trabalhadores.

Lima e Minayo-Gomez (2003) discutem os modos de subjetivação presentes na condição de aprendiz a partir do estudo de uma prática de orientação profissionalizante artística e cultural.

Os citados autores demonstram que a questão do trabalho na juventude, no Brasil, entre as décadas de 30, 70, 80 e 90 adquiriu contornos diversos, assumindo formas ora dicotômicas, ora convergentes.

Antes mesmo da década de 30, e de forma mais intensa nesta década, o sentido do trabalho caracterizava-se como a solução contra a dita vadiagem. Nas décadas seguintes, o trabalho aparece analisado em oposição à educação e nas décadas mais recentes passa a compor a trilogia educação, trabalho e cidadania, militando pela erradicação do trabalho infantil e incentivando o trabalho protegido. A questão da cidadania começa a permear as ações governamentais e atinge as práticas dirigidas aos jovens aprendizes. Surge então neste cenário, as organizações não-governamentais, ou seja, entidades sem fins lucrativos que assumem um papel público ao prestar serviços à população. De forma mais detalhada, o artigo apresenta as dificuldades encontradas em cada década começando pelos anos 70.

Neste período, foi identificado um grande contingente de crianças em situação de rua, houve também um aumento significativo no número de delitos e no uso de substâncias tóxicas por crianças e adolescentes e estas falhas da família, da escola, da comunidade e da política oficial na tentativa de ressocialização ficaram evidentes e fundamentaram a formulação de programas alternativos porque, até então, a política oficial focava na profissionalização dos internos a partir de uma perspectiva socioterapêutica, a qual trabalhava com o isolamento social dos jovens e oferecia uma educação profissional reclusa.

A partir da década de 70, portanto, surgem programas de orientação para o trabalho em uma tentativa de compatibilizar a geração de renda e um processo educativo fora do espaço de reclusão. O trabalho assumia a tônica da prevenção

dos desvios. Deste modo, até a década de 80 a política oficial não concentrava seus esforços no menor trabalhador, mas sim no infrator e no carente. As atividades laborais e profissionalizantes desenvolvidas por instituições fechadas destinadas aos jovens infratores tinham um caráter eminentemente punitivo.

Na década de 80 as dificuldades enfrentadas situavam-se na fragilidade dos projetos, em função da falta de apoio das instituições e da cisão com relação a metas sociais mais amplas, emergindo práticas voluntárias e pontuais. Mas, também, nesta década, a reinvenção do espaço da infância e da adolescência contra a perspectiva de saúde normativa dominante culminou em uma intensa mobilização da sociedade para a construção de um posicionamento coletivizado, resultando no redimensionamento do papel do Estado e na construção da concepção de que crianças e jovens são sujeitos de direitos. Neste período, ganham força as organizações não governamentais.

Lima e Minayo-Gomez (2003) analisam que a trajetória de jovens em situação de pobreza é marcada pelas profundas rupturas dos vínculos primários, que se associam à situação de vulnerabilidade enfrentada pelas famílias. Diante disso, os programas e projetos encontram o desafio de atendê-los escapando da patologização de tais fenômenos, bem como da tendência a individualizar e a responsabilizar a própria população por suas condições.

Uma alternativa possível que os autores apontam no artigo, refere-se ao trabalho com jovens a partir de ferramentas próprias ao campo da arte e da cultura.

A década de 90, por sua vez, evidencia o tratamento dado às crianças e jovens como “portadores da expressão emblemática da miséria, da vulnerabilidade e da violência” (LIMA; MINAYO-GOMEZ, 2003, p. 940) e conclama um trabalho ético que conjugue ação educacional e resgate da cidadania, com especial destaque à profissionalização. O educador de rua figura como um novo e essencial agente nesse processo de intervenção e combate à negligência, dando visibilidade às situações vivenciadas pelos jovens e suas famílias. O discurso circulante, de acordo com o artigo, é que o trabalho passa a assumir um papel secundário nestas intervenções diante de outros aspectos da vida, como a construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças e jovens.

Lima e Minayo-Gomez (2003, p.941) concebem a subjetividade a partir dos estudos de Foucault, entendendo-a como “produção, sendo composta de diversos aspectos de natureza interna e externa (afetivos, familiares, do corpo, da mídia, da

linguagem, do desejo, entre outros) [...] uma instância múltipla, indissociável de práticas sociais concretas”. Os autores defendem que a condição de aprendiz na sociedade industrial associa a juventude à preparação para o mercado produtivo: “Podemos afirmar, em decorrência disso, que, no sistema capitalista, o sujeito possui uma natureza industrial fabricada e modelada no social” (LIMA; MINAYO-GOMEZ, 2003, p. 941).

Lima e Minayo-Gomez (2003) denunciam que a precarização das relações de trabalho é uma experiência naturalizada para esses jovens, fundamentada na histórica fragilização das relações de trabalho. Os jovens em situação de vulnerabilidade social ainda são filiados a setores informais, ou até mesmo às atividades ilícitas, e são historicamente tratados como mão-de-obra rentável.

Lima e Minayo-Gomez (2003, p. 942) ainda chamam a atenção para o quadro de desemprego estrutural que somado à “falência do processo de escolarização junto às camadas empobrecidas da população” contribuem para o fortalecimento de um “mercado de trabalho paralelo e ilícito, que encontra nos jovens empobrecidos mão-de-obra privilegiada para comercializar suas mercadorias, acirrando o fenômeno da segregação e violência para esse grupo específico”.

Por fim, considerando esta discussão sobre as condições do mercado de trabalho, as alternativas de sobrevivência, a conjuntura de exclusão social e as questões sociais, de um modo geral, os autores lançam uma provocação para estudos posteriores, a qual endossamos, com relação à situação dos jovens: o que consiste estar incluído hoje no mercado de trabalho?

Gonçalves (2014) publiciza um documento elaborado pelo subcomitê instituído por força do Decreto Presidencial de 4 de junho de 2009 sobre o contrato de aprendizagem com especial ênfase nos jovens pertencentes ao segmento mais vulnerável da população.

O documento discute tal contrato a partir dos pressupostos da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude defendendo que o contrato de aprendizagem é a inserção ideal no mercado de trabalho e constitui um passo necessário à inclusão social e ao processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil.

O estudo divulga que no país, em média, houve 27,68% de contratação de aprendizes, segundo informações do Caged de 2013, do potencial mínimo (5%) de cotas obrigatórias com base na Rais 2010. Com isso, problematiza-se que as



empresas não cumprem nem a cota mínima exigida pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Por fim, conclui apresentando um projeto de sucesso no estado do Ceará, o qual incluiu no currículo de ensino médio duzentas horas-aulas abordando a dimensão do trabalho e suas repercussões positivas para a inclusão produtiva dos jovens e a manutenção da frequência escolar até a conclusão do ensino médio. Além disso, intenta incentivar a contratação de aprendizes na administração pública direta e nas autarquias federais.

Kuenzer, sobre as políticas de Educação Profissional traz à baila uma afirmação contundente:

As políticas de Educação Profissional formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto a partir do segundo período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas (KUENZER, 2006, p. 878).

E esta afirmação é seguida da apresentação da pesquisa realizada pela autora, a qual lhe permitiu concluir que no âmbito do trabalho há um processo de reestruturação de postos de trabalho e, com isso, o remanejamento desta mão-de-obra para postos precarizados em outros pontos de interesse da gestão da cadeia produtiva e no âmbito educacional há uma inclusão em massa por força das políticas públicas que asseguram certificação – e não necessariamente qualidade –, mas não oportunidades efetivas de inclusão e permanência.

Com o objetivo de aprofundar a discussão sobre esse paradoxo da inclusão que a autora define como inclusão excludente, a pesquisadora segue explicando o conceito de inclusão social. O estudo analisou a produção em torno das políticas de educação profissional e identificou que o termo inclusão social figura como objetivo destas políticas em todos os textos consultados. E no caso destas citadas políticas, o antônimo exclusão é referido nos textos para designar os desempregados e populações em situação de risco social.

Portanto, ao falar de inclusão, segundo a análise de Kuenzer (2006), estes textos referem-se a uma inclusão subordinada, em conformidade aos pressupostos de Karl Marx, em que ocorre uma redução ontológica que se vale de estratégias

educativas voltadas para a formação de subjetividades que se adaptem à lógica da economia flexível e fundamentem o insucesso dos sujeitos nos próprios sujeitos.

Ao citar os programas e ações de gestão no período selecionado para a pesquisa, Kuenzer (2006, p.896) menciona o “projeto Aprendizagem”, realizado pelo “Sistema S”, e discute que, de acordo com os entrevistados, é muito difícil a permanência dos jovens no curso em função das suas exigências e da precarização cultural a que estes jovens estão submetidos. A pesquisa de Kuenzer (2006) confirmou sua hipótese de que praticamente inexistente oferta pública para jovens em situação de vulnerabilidade e o Estado, apoiado no ordenamento jurídico sobre a Educação Profissional (o Decreto nº 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/2004), efetua o repasse de recursos públicos para o setor privado, argumentando que o Estado depende de parcerias para cumprir com suas funções.

No entanto, o que Kuenzer (2006) conclui é que a demanda dos excluídos continua sendo muito superior às ofertas gratuitas, fazendo com que a possibilidade de inclusão mais acessível seja por meio da realização de trabalhos precarizados e eventuais, segundo a lógica da inclusão subordinada.

Kuenzer (2006) denuncia em seu artigo que muitos destes projetos realizados com recursos públicos em parceria com o setor privado, substituindo o que deveria ser uma política de Estado, não alcançam efetividade social, se revestindo de um “caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, sem que se configurem de fato como política pública” (KUENZER, 2006, p. 903).

Por fim, Kuenzer tece uma crítica às bases da teoria de competências, a qual tem perpassado a aprendizagem, afirmando que

a pedagogia do trabalho, assim compreendida, resume-se a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro trabalhador na situação concreta de trabalho, mesmo sem que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la (...) (KUENZER, 2006, p. 905).

E, finalmente, conclui com uma pergunta: “a quem interessa reduzir a formação ao conhecimento tácito por intermédio de uma epistemologia na qual a prática se constrói por meio de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria”? (KUENZER, 2006, p. 903)

Em síntese, é possível concluir que: a concepção de juventude, na produção acadêmica recente, é atrelada à noção de estágios, à entrada e saída do mercado

de trabalho e à concepção de risco social; que a legislação ajudou a reduzir o trabalho infantil, mas não o erradicou; que o trabalho ainda é visto como natural e necessário – tendo um caráter ideológico e moral – para as famílias de baixa renda e está atrelado a fatores como a sobrevivência da família, a educação dos genitores, o tamanho da família, a baixa atratividade da escola e as influências culturais; que ser aprendiz é considerado pelos jovens como um privilégio de inserção no mercado de trabalho; que embora o contrato de aprendizagem se refira a um trabalho protegido, ser aprendiz, na prática, é desempenhar atividades que pouco diferem de qualquer outro contrato de trabalho; que este trabalho dito protegido se expressa em um contexto de mercado que segue a lógica empresarial e individualista que requer submissão e oferece condições inseguras de trabalho; que em teoria o aspecto produtivo não deveria se sobrepor ao educativo, mas a prática das relações de trabalho nem sempre legitima esta premissa; que a condição de aprendiz na sociedade industrial associa a juventude à preparação para o mercado produtivo; e que o contrato de aprendizagem é defendido pelo Estado como a inserção ideal no mercado de trabalho e um passo necessário à inclusão social e ao processo de desenvolvimento social e econômico do país, inclusão esta que, na prática, se mostra excludente.

Considerando os estudos descritos, evidencia-se que uma análise dos efeitos da teoria de competências ressonante na política de aprendizagem profissional, especialmente com relação ao jovem atendido pela política pública de assistência social, constitui um tema que demanda uma pesquisa específica, principalmente por sua relevância acadêmica e social.

Sendo assim, buscando investigar o tema em questão a fim de avançar na produção acadêmica existente, a próxima seção abordará a temática da juventude na contemporaneidade.

#### **4. O JOVEM: QUEM É ESTE OUTRO? OS SENTIDOS DA JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE**

Quando se faz menção à infância e à adolescência, primeiramente deve-se observar que tais concepções indicam construções contemporâneas, as quais estão situadas em um determinado contexto histórico, social e cultural. Portanto, crianças e adolescentes não foram significados sempre da mesma forma pela sociedade.

Nesse sentido, retomando os registros do historiador francês Philippe Ariès (1978), fica evidente que a concepção de infância como uma etapa distinta da vida é bastante recente e esteve associada ao surgimento da família no modelo nuclear, do estado nação e da nova forma de organização do trabalho, entre o século XVIII e início do século XIX. Antes do século XVI, de acordo com Ariès (1978) crianças e adolescentes eram tratados como adultos, recebendo as mesmas responsabilidades e assumindo o mesmo papel social. A noção de infância, portanto, começa a se desenhar somente no século XVII e o interesse pela adolescência emerge a partir de 1890 em temas literários, bem como na preocupação de políticos e de responsáveis pela manutenção da ordem.

Um exemplo contemporâneo, especificamente na sociedade brasileira, que confirma essa construção social da noção de infância é a disparidade que há entre a concepção de criança encontrada no extinto “Código de Menores”, em vigor a partir de 1927 (BRASIL, 1926), e o atual Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (BRASIL, 1990), haja vista que o primeiro foi elaborado para tratar somente do caso dos menores abandonados e dos considerados delinquentes enquanto que o segundo apresenta a tônica da prevenção, da proteção da infância e trata das crianças e adolescentes como sujeitos de direito. O citado Código caracterizou-se como a primeira intervenção estatal para este público. Todavia, cabe destacar que ambos têm a finalidade premente de manutenção da ordem social. Conforme Hadler (2010, p. 309), o citado Estatuto promove uma normatização da infância, instituindo “uma essência fixa e imutável a ser seguida” e, com isso, produz “rotulações sobre a alteridade”.

Salles (2005), pesquisadora que examina a infância e a adolescência na sociedade contemporânea, apoiada principalmente em autores como Leontiev, Vygotsky e Durkheim, destaca que o surgimento da concepção de infância e

adolescência se comunica diretamente com os interesses da sociedade industrial, perpassando as leis trabalhistas e o sistema educacional. Em seu artigo, a autora conclui afirmando que embora a criança seja reconhecida como sujeito de direitos na sociedade atual, as práticas excludentes ainda vigoram nas esferas sociais e políticas contra crianças, adolescentes e jovens.

Em contraposição a uma concepção universalizante dos fenômenos comumente identificados na adolescência, Salles (2005) considera ativamente a influência social, histórica e cultural neste processo. Deste modo, evidencia-se que a sociedade moderna busca de alguma forma a segurança de sistematizar uma certa previsibilidade ao sujeito, o que se expressa nas próprias normativas legais que buscam definir quem é a criança e o adolescente e o que se deve ou não esperar dele. As políticas sociais e educacionais, como bem aponta Salles (2005) exprimem esta tarefa de socialização e amoldamento à cultura.

Portanto, o cenário atual, de um modo geral, é composto segundo esta mesma autora (2005) por: relações mais igualitárias entre infantes e adultos; tecnologias da comunicação amplamente disponíveis e, por consequência, as temáticas da vida adulta que elas abordam se tornam facilmente acessíveis a todas as idades; observa-se ainda uma diminuição da autoridade e domínio paternos; há um enaltecimento à juventude e ao belo; os valores sociais e morais estão sendo revistos e isto tem sido motivo de insegurança aos educadores que por vezes não sabem que modelo seguir; e, por fim, a qualidade das relações humanas tem encontrado lugar de maior destaque na esfera educacional do que os próprios conteúdos escolares, atitude esta que encontra força no fato de que os jovens chegam às escolas dispondo de mais informações que os próprios professores, o que justifica a mudança do foco dos conteúdos para as relações.

Guareschi (2007, p.255), fundamentada nos estudos de Foucault, esclarece que a era tecnológica com suas novas formas de subjetivação instaura o paradoxo da busca por “multiplicação e provisoriedade das formas de subjetividades” e por “marcadores identitários que tornariam essas subjetividades essencializadas e permanentes como a infância e a adolescência”. A autora defende a busca pela desnaturalização dos fenômenos classificados como próprios da infância e da adolescência, especialmente pela psicologia, de modo que as relações entre poder e verdade possam ser questionadas.

A psicologia do desenvolvimento, por exemplo, iniciou seus estudos em 1900 e, embora haja diferentes análises entre os estudiosos, observa-se um ponto em comum nas teorizações: o desenvolvimento para a maturidade. Conforme Pan e Faraco (2005), a psicologia do desenvolvimento busca o aperfeiçoamento do ser humano até a idade da razão, cumprindo a tarefa de desenvolver o projeto iluminista, o qual objetiva a utilidade, a produtividade e o lucro.

Guareschi (2007) explicita que a psicologia tem estado a serviço das formas de governo por meio do esquadrinhamento e classificação de condutas e afirma que esta alcança seu status na objetivação do indivíduo, tornando-o responsabilizável e conformando, com isso, uma estratégia de controle das populações.

Instaura-se, portanto, uma fronteira entre público e privado endossada pelas práticas psicológicas, a qual localiza a pobreza, a população e o Estado na primeira categoria e o eu interior na segunda (GUARESCHI, 2007).

A autora segue explicando que as tecnologias do bem-estar social ganham acesso ao cotidiano das comunidades a fim de garantir que a manifestação do eu interior siga um modelo de equilíbrio social, tornando o privado uma condição para salvaguardar o público. Nesse sentido, a concepção de infância e adolescência na sociedade atual torna-se uma forma de poder que permite a disciplinarização de corpos com o objetivo de bem integrá-los à ordem social. Os saberes científicos e jurídicos, por sua vez, apresentam como parâmetros estes critérios objetivistas e naturalistas a fim de traçar certa previsibilidade e controle sobre o que é esperado do indivíduo em cada uma das etapas da vida. Logo, o Estado é chamado a intervir na equiparação da infância dita “de risco” à infância considerada normal a partir dos valores propagados pelo liberalismo (GUARESCHI, 2007).

Guareschi (2007) frisa, ainda, que as possibilidades de dominação na atualidade não dependem mais da existência de um espaço físico concreto, pois o mundo está configurado em uma rede e os relacionamentos estão virtualizados, emergindo novas formas de subjetividade e de governo da vida.

Em uma análise discursiva da subjetividade, Pan (2003) apresenta uma síntese da concepção de subjetividade desde a tradição cartesiana que defendia o sujeito do conhecimento, dotado de uma essência racional, a fim de expor a artificialidade do conceito de subjetividade na sociedade atual, que passa pela noção de produção e consumo, rompendo com a clássica definição de subjetividade como identidade, ou seja, algo estável, individual e singular. Com Foucault, Pêcheux e

Bakhtin convoca-se a necessidade de “romper com qualquer filosofia da consciência ou com qualquer teoria psicológica que confere a um núcleo pessoal e individual a atribuição de significados ao mundo” (PAN, 2003, p. 106).

Sendo assim, é possível concluir que a partir desta perspectiva, o jovem não é compreendido a partir de qualquer sistema classificatório ou totalizante que tenha por objetivo predizer um padrão específico de conduta e que trate a subjetividade como algo acessível, localizável, no campo individual, desconsiderando os processos de produção social e material.

Pan e Faraco (2005) analisam que o conhecimento da infância, como objeto de investigação científica e conformado às ciências naturais, é um projeto iluminista, o qual pode ser compreendido como “uma tradição cultural que se define pela postura crítica (...). Tem por objetivo libertar o ser humano para o desempenho, e, com seu poder técnico e manipulatório sobre a natureza, domá-la e submetê-la às suas próprias finalidades” (PAN; FARACO, 2005, p. 372).

Esse modelo de ciência acaba por desumanizar o indivíduo “da mesma forma que os sistemas políticos e ideológicos o fazem” (PAN; FARACO, 2005, p. 372), apagando as diferenças e subestimando a experiência cotidiana, por fim, trata o homem como um objeto mudo (PAN; FARACO, 2005).

Conforme Pan e Faraco (2005), a subjetividade neste modelo é situada fora das relações e as desigualdades humanas são naturalizadas e dissociadas dos processos subjetivos.

Castro (2002), partindo de uma perspectiva construcionista, concorda que a infância é uma construção de cada grupo social e não uma essência em si mesma. E toda definição de infância nasce em meio a conflitos de interesse da sociedade, pois adultos e crianças são considerados diferentes em qualquer cultura humana, e esta diferença é produzida social e historicamente. Monteiro e Castro (2008, p. 274) explicam que “a razão desenvolvimentista é embasada pela crença na primazia da razão, fortemente enraizada no modo de ser ocidental a partir dos pressupostos cartesianos”. Este pensamento, que se exemplifica nos estudos piagetianos, conquistou grande influência sobre as práticas educacionais e sobre a normalização do processo de desenvolvimento infantil. Monteiro e Castro (2008, p. 280) afirmam que “a lógica desenvolvimentista favoreceu uma perspectiva de ‘menoridade’ sobre a infância, que põe em questão, ou mesmo reduz seus direitos civis e políticos”.

Segundo Castro (2002), para a infância moderna, há um discurso determinista, que se pretende universal, fundamentado no colonialismo e no padrão do homem branco europeu, o qual coloca de um lado a figura da fragilidade, da inocência da infância, e de outro a do adulto, racional e autônomo, figura essa que transita do primeiro estado para o segundo por meio de um processo de desenvolvimento, transformando-se com o objetivo de dominar a si e a natureza. A relação da criança com o mundo do trabalho já é forjada desde o início por meio da escola. A educação é um direito, que conforme explicitam Monteiro e Castro (2008), assume caráter de dever, pois não existe somente para benefício do indivíduo uma vez que o bom funcionamento da sociedade depende de indivíduos educados. A autora aponta também que embora as crianças sejam apartadas das decisões do mundo adulto, das políticas públicas e da repartição das riquezas sociais, tanto elas como os adultos estão implicados na construção do mundo em que vivemos. A cidadania, conforme demonstram Monteiro e Castro (2008, p. 277) figura como um mecanismo de controle do Estado, o qual assegura “direitos sociais, que aparecem, então, como forma de controle e assistência por parte do Estado, em troca de aquisições protetivas”. Na nova lógica do capitalismo a infância situa-se como mais um consumidor, além de um potencial trabalhador e, na atualidade, Castro (2002) defende que a criança aparece ainda como quem também ocupa e conquista o cenário social.

Sobre a formulação de políticas públicas, estas autoras (2008) analisam que a representação social de crianças e jovens na década de 70 era de objeto, seja de assistência (proteção social), controle ou repressão social. A partir dos anos 80 e 90 crianças e jovens aparecem na formulação de leis e políticas públicas como sujeito de direitos e as práticas passam a buscar a defesa destes indivíduos em função da condição peculiar de pessoas em desenvolvimento – condição esta amparada pela própria Constituição Federal de 1988. O estabelecimento da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), embora desconsiderasse as peculiaridades de cada cultura, defendeu que a criança fosse tratada como sujeito, ator e cidadão. Um dos efeitos desta concepção foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esta análise da configuração atual requer acrescentar que falar sobre o jovem na contemporaneidade é também considerar o enunciado das competências, que tem significado diferentes cenários de circulação deste jovem e atuado na



configuração subjetiva do jovem aprendiz. Sendo assim, a próxima seção abordará o contexto do surgimento e a ascensão da teoria de competências para tratar dos seus efeitos na produção de subjetividade.

## **5. CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA TEORIA DE COMPETÊNCIAS E SEUS EFEITOS NA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DO SER APRENDIZ**

Para tratar da teoria de competências como um enunciado presente na produção subjetiva da juventude contemporânea, primeiramente é necessário explicitar as condições de produção do cenário deste enunciado no Brasil, que remontam à década de 50.

No início, a década de 50 apresentava um processo de industrialização ainda incipiente, tendo uma população predominantemente rural, com uma tecnologia praticamente indisponível, com exceção de algumas famílias que possuíam aparelho de rádio. No entanto, caracterizou-se por ser uma época de transição para o início de uma modernização da produção com a instalação de um grande parque industrial, principalmente da indústria automobilística, na região paulista, em meados desta década. Após este período, começa-se a adotar um modelo consumista próximo ao do capitalismo norte-americano, a partir do qual eletrodomésticos e produtos industrializados se tornam adquiríveis em território brasileiro, os meios de comunicação como cinema, rádio e televisão se difundem e o governo passa a fazer uso destas ferramentas de comunicação em massa. Obviamente, estas transformações econômicas resultaram em transformações sociais, como o conhecido êxodo rural, impactando em falta de moradia, altos índices de desemprego, precariedade dos sistemas de educação e saúde para atender o grande número de pessoas, entre outras questões sociais (FAUSTO, 1995a; KORNIS, 2015; BRASIL, 2015).

Na década de 60, o Brasil lutava contra a ditadura militar, contra a reforma educacional, que culminou no fechamento do Congresso Nacional e na decretação do Ato Institucional nº 5. Esta década foi marcada pelos movimentos estudantis e de jovens em busca de liberdade moral, estética, sexual e de costumes (FAUSTO, 1995b).

Os anos 70, com o superaquecimento da indústria associado ao grande crescimento populacional das últimas décadas, ganharam o rótulo de década do milagre brasileiro, pois em todas as instâncias se alcançavam índices jamais vistos. Estabeleceram-se, portanto, novas regras econômicas que fundamentavam o sustento da nação no Estado, nas multinacionais e no grande capital nacional

(BRASIL, 2015a; FAUSTO, 1995b).

Todavia, esta década também apresentou períodos difíceis, de problemas econômicos, endividamentos, especialmente a partir da crise do petróleo e, com isso, a sociedade civil se reorganizou. Surgiram novas lideranças sindicais, nascidas nas próprias indústrias que outrora se expandiram no ABC paulista (BRASIL, 2015a; FAUSTO, 1995b).

Considerando o período histórico até aqui retratado, e analisando o âmbito jurídico para explicitar as condições de produção do enunciado das competências com relação ao Estado, cabe analisar que o período de 1930 a 1995 foi considerado a era da administração pública burocrática ou gerencial, a qual é tida como produto da sociedade capitalista industrial e tem por objetivo ser universal, independente das características de cada país. Foi um período de reformas, privatizações e reorganização do aparelho estatal, pois dentre outros acontecimentos, houve a necessidade de gerir a crise econômica que afetou tanto os países centrais como os periféricos no final dos anos 70, e no início da década de 80. Diante disso, o Estado divulgou a promessa de uma nova gestão pública, que seria, em termos práticos, a constituição de um Estado regulador. As razões para tal movimento concentram-se no objetivo de adaptar a estrutura e a forma do Estado de modo a corresponder às exigências da etapa de acumulação capitalista, que impeliu o Estado a desvalorizar o público para ampliar a concentração do poder econômico. Os principais fundamentos eram: adotar o modelo da iniciativa privada para o setor público; delegar ao mercado a formulação de políticas públicas; converter o cidadão em cliente; os serviços públicos passam a assumir a modalidade de concorrência empresarial; e a gestão passa a ser apartada da política. Portanto, estas ações corresponderam a uma compreensão economicista e ultraliberal do Estado (DASSO JR, 2015).

Sobre a formulação de políticas públicas, ponderando os objetivos de um Estado regulador, cabe analisar que a concepção adotada por este não se refere somente a uma ação do poder público com o objetivo invariável de sanar as questões sociais, pois conforme explicitado por Machado e Pan:

As políticas, nesse sentido, constituem-se como enunciados do Estado, portanto posicionados, que respondem ativamente a enunciados e *por* vozes sociais, sustentando ou rechaçando valores. Assim, a movimentação/transformação social não tem origem no enunciado do Estado, mas é também composta por ele. Nesse sentido, a compreensão de

um enunciado e do campo de tensão em que é proferido requer um olhar disperso sobre enunciados aos quais responde, extrapolando seus limites (MACHADO; PAN, 2012, p. 276).

As políticas públicas, portanto, não têm origem somente no Estado nem são fruto de um posicionamento neutro ou de um objetivo único e transparente. Elas assumem um posicionamento que não é somente do Estado, mas sim, respondem a outros enunciados presentes na sociedade, com suas valorações. É imprescindível destacar que esses enunciados se encontram inseridos em um contexto marcado pelo neoliberalismo – que adota um posicionamento convergente ao da teoria de competências – que tem por base as concepções de evolução natural da sociedade e do desenvolvimento livre das potencialidades naturais do indivíduo, como explica Kassar (1998). Para os neoliberais, conforme esclarece Alves (2011), o Estado deve limitar-se a estabilizar a economia, realizar reformas estruturais e concentrar-se nos investimentos estrangeiros para alavancar o desenvolvimento. Nesse sentido, “imperava a lei do mais forte, do mais capaz” (ALVES, 2011, p. 57).

Esse panorama histórico, político e jurídico permite analisar que o advento do capitalismo flexível, na década de 70, e da globalização, nos anos 90, resultaram no acesso mais facilitado à informação, incitando mudanças que atingiram a política, a economia, a cultura e a esfera social.

E, considerando este contexto, autores como Chiavenato (2004) – aclamado no campo da Administração –, passam a defender que o conhecimento adquiriu um status de quesito essencial, principalmente para o âmbito do trabalho. Por conseguinte, aponta-se que atrair e reter talentos específicos passou a ser estratégico às organizações (CHIAVENATO, 2009), pois o mercado passou a demandar um foco maior nas competências individuais (CHIAVENATO, 2004).

Neste cenário de novas exigências, surge a gestão estratégica de pessoas, a qual se utiliza de ferramentas como a seleção com foco em competências. Tal método, segundo Reis (2003) traz benefícios na medida em que se torna possível identificar a presença ou ausência de competências e, com isso, prever o desempenho futuro do candidato visando maior produtividade.

É amplamente conhecido que a partir dos estudos do psicólogo McClelland (1973), nos anos 70, o conceito de competências definiu-se como o conjunto de capacidades humanas [cujas estrutura básica é composta por: conhecimentos, habilidades e atitudes]. E ainda nos anos 70, psicólogos organizacionais criaram a

técnica da entrevista de seleção com foco em competências, a qual, em 2001, foi reconhecida como o método mais utilizado e se consagrou como um dos mais confiáveis com relação à seleção (RABAGLIO, 2001).

É imperioso ponderar que o termo competências não é único, pois é empregado em diferentes contextos e produz múltiplos sentidos, conforme explicita Magnin (2014). Os primeiros registros de seu uso datam do final da idade média e apresentavam um sentido jurídico. No entanto, os estudos de McClelland (1973) devotaram a ele um tom de pioneirismo.

A arena discursiva em que este autor se inseria no momento de sua produção teórica retratava um período no sistema capitalista que demandava respostas mais efetivas do que os testes de inteligência ofereciam, no que concernia à seleção de pessoal para o Departamento de Estado e, com isso, objetivava-se o enfrentamento da crise que seu país, os Estados Unidos da América, sofria. McClelland intencionava alcançar uma ferramenta capaz de medir o que de fato se propunha medir e que não funcionasse como uma prática discriminatória, como acontecia com os testes de inteligência da época, no entanto, ele não fez uma leitura econômica e política do sistema de trabalho e incorreu na mesma falácia do capitalismo (MAGNIN, 2014).

Embora muitos estudos tenham surgido posteriormente, as bases permaneceram as mesmas da teoria propagada por McClelland (1973).

No que se refere ao Brasil, Manfredi (1998) contextualiza as bases para a entrada do conceito de competências a partir dos anos 50 e 60, com o surgimento da concepção política de desenvolvimento socioeconômico, com a qual se conjugou a necessidade de maior qualificação e, portanto, de adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Neste sentido, fez-se imperiosa uma reforma educacional, a qual se consolidou, segundo Ramos (2011), com a aprovação da Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], que, ao mesmo tempo, representou um marco legal para a inclusão do conceito de competências no sistema educacional brasileiro. Tal normativa visa a construção de competências objetivando a inserção do educando no mundo do trabalho. Seguindo o mesmo objetivo, o Exame Nacional do Ensino Médio [ENEM], segundo Ramos (2011, p. 143), surge como uma proposta de avaliação do “desenvolvimento dessas competências pelos educandos”. Começa-se a se normatizar, então, a premissa de que ser aprendiz é igual a ser competente.

Estudos recentes (RAMOS, 2011; MAGNIN, 2014) apontam que noção de competências se mostra eficiente do ponto de vista neoliberal porque atende aos anseios econômicos e políticos presentes em tal regime, e por isso está sendo amplamente incorporada em diferentes esferas da sociedade – econômica, política, escolar, do trabalho, entre outras –, logo, sobreleva nesta pesquisa explicitá-la como enunciado, discutindo seu contexto de produção, os objetivos associados, suas implicações e efeitos sociais.

Nesta esteira, o sistema educacional, conforme já tratado, é visto como um ponto estratégico para que o sujeito possa, o quanto antes, ser doutrinado segundo os princípios hegemônicos, seguindo desde a formação escolar um percurso focado na responsabilidade individual e de natureza meritocrática. Todavia, esta análise não é difundida. Manfredi (1998) relembra que há uma falsa crença político-ideológica, esta sim, amplamente conhecida, a qual traduz a educação escolar como entidade neutra, que provê o meio de acesso, segundo o critério do mérito, às posições qualificadas, desconsiderando mecanismos sociais e organizacionais que ditam não só o acesso, como também, a permanência do trabalhador no mercado formal. Desta forma, apregoa-se a instabilidade e o individualismo, imperativos que facilitam a adaptação ao sistema sociotécnico segundo os requerimentos socioeconômicos do século XXI.

Sobre a função das políticas de Estado sobre a educação, cabe destacar a explanação de Machado e Pan:

As políticas do Estado sobre a educação, portanto, são também ações que incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois se constituem eixos orientadores no processo educacional. Mais do que comunicarem ou informarem, esses enunciados, ao regulamentarem a vida social, produzem como efeito sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior – efeitos de sentido sobre práticas educacionais (MACHADO; PAN, 2012, p. 276).

Estes efeitos de sentido sobre práticas educacionais não se restringem somente aos destinatários destas políticas, mas sim, impactam os modos de subjetivação de todos os envolvidos na sociedade, criando regulamentações, parâmetros que ditam o que é certo e o que é errado sobre estas práticas. Com isso, definem-se posições, lugares e processos de classificação, associados à noção de competência.

Em relação ao campo das ciências humanas, especificamente, a noção de

competência está ligada a área da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, psicometria e avaliação educacional, sendo construída, predominantemente, a partir da tradição positivista-experimental (MANFREDI, 1998). De um modo geral, o aporte teórico apresenta uma afiliação inatista que explica e alicerça o individualismo e a capacidade autônoma do indivíduo, servindo como meio de propagação dessa teoria em diferentes áreas como, por exemplo, a escola e o trabalho.

Sobre o aspecto pedagógico na escola, segundo Kuenzer (2005, p. 5), em “uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico” promovendo “transformação intelectual, cultural, política e ética”.

A formação escolar, portanto, e, especialmente, a formação para o mundo do trabalho no Brasil, corroboram a diretriz das competências, principalmente atentando para a inserção, devidamente qualificada, de jovens em seu primeiro emprego. Legalmente, o adolescente a partir de 14 anos pode se inserir no mercado formal de trabalho na condição de aprendiz, conforme preconiza a Lei nº 10.097/2000 (BRASIL, 2000b). Segundo a normativa, tal contrato é condicionado à frequência escolar e à frequência em programa de aprendizagem que promova formação técnico-profissional metódica. Para tanto, em linhas gerais, estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar aprendizes e, ao concluir o curso de aprendizagem, com aproveitamento, estes recebem um certificado de qualificação profissional. Observa-se, com isso, a preocupação do Estado em garantir por meio de um dispositivo legal a inserção de jovens, o mais cedo possível e atendendo os requisitos do mundo do trabalho, no mercado formal.

Neste cenário, todavia, jovens integrantes em situação de risco e vulnerabilidade social encontram desafios ainda maiores por, muitas vezes, não se conformarem às exigências impostas pelo mercado e enfrentam a exclusão social (LIMA; MINAYO-GOMEZ, 2003). Esclarecemos aqui que tal população é compreendida pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS como:

famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência

advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 33).

Com o objetivo de enfrentar estas demandas sociais, o Estado utiliza a estratégia da elaboração de políticas públicas, as quais, neste caso específico, tendem a se materializar, dentre outras formas, pela contratação de aprendizes por órgãos públicos. Sabe-se que não é dever da administração pública, com exceção das sociedades de economia mista e empresas públicas (BRASIL, 2011c), contratar aprendizes e, mesmo assim, muitas vezes opta por fazê-lo (FERREIRA, 2011), até mesmo, empregando adolescentes provenientes do público-alvo da assistência social a fim de disponibilizar mais um programa social à população e, assim, adequá-la ao mercado de trabalho, como acontece, por exemplo, em órgãos de Curitiba (CURITIBA, 2013).

É imperioso considerar que estes entes da administração pública, até mesmo aqueles ligados à área da assistência social, que tem como objeto de trabalho a inclusão social, também podem optar, caso assim desejem, pelo processo seletivo desenhado a partir da teoria de competências, buscando assim, os candidatos que melhor atendam às suas necessidades (QUINALIA, 2012).

Nesta seção, foi possível analisar a gestão por competências no cenário mundial e no contexto brasileiro apresentando o seu histórico social, político, econômico e jurídico. Explicitou-se a ressonância do enunciado das competências no sistema de mercado e na formulação de políticas públicas, bem como sua relação com o campo das ciências humanas. Apresentou-se a política pública de aprendizagem profissional, a qual conjuga o âmbito educacional e o mundo do trabalho sendo, por sua vez, atravessada pelo discurso instituído a partir da ascensão da teoria de competências. Por fim, ponderou a condição do jovem que constitui público-alvo da política de assistência social.

Diante do exposto, compreende-se que o jovem aprendiz enunciado nas políticas sociais brasileiras não é fruto do desenvolvimento humano, concebido como um processo natural, mas produto de um modo de gestão social e da vida humana. Esses modos de gestão estão associados a uma teoria de aprendizagem: a teoria de competências.

Logo, interessa analisar mais detidamente a teoria de competências, a



política pública da aprendizagem profissional e o seu público-alvo, ou seja, o jovem aprendiz, considerando a condição específica do jovem referido na Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004).

A próxima seção abordará a ascensão da teoria de competências.

## **5.1 A ASCENSÃO DA TEORIA DE COMPETÊNCIAS**

O conceito de qualificação, intrínseco à teoria de competências, surge do mesmo modo nos anos 50 e 60, aliado à concepção de desenvolvimento socioeconômico. Conforme já retratado, a adoção do modelo industrial capitalista, propagado nos países capitalistas do ocidente, respondia à necessidade de otimização dos investimentos do Estado, principalmente, no que se referia à educação escolar em virtude do imperativo de equilibrar as demandas ocupacionais e do sistema educacional. Deste modo, a formação de capital humano, ou seja, a formação de pessoas qualificadas e capacitadas a altura de contribuir para o desenvolvimento econômico e político do país, respondia às demandas das organizações, do Estado e dos próprios indivíduos (MANFREDI, 1998).

A qualificação é concebida, então, como um movimento individual, privativo e meritocrático, sem nenhuma conotação sociocultural. Além disso, a escala de especialização, grau de escolaridade, se relaciona diretamente com a posição ocupada pelo trabalhador na hierarquia organizacional e seu nível de competência. A noção de competência emerge, então, deste percurso que relaciona a função do trabalhador com seus requisitos teóricos e práticos e constrói consigo uma representação de que o mais qualificado é competente. Com isso, constrói-se uma crença político-ideológica de que a educação escolar é suficiente para garantir o acesso às posições qualificadas, ocultando-se os mecanismos sociais e organizacionais que ditam não só o acesso como também a permanência dos trabalhadores no mercado formal. Atribui-se uma aparência de neutralidade à educação, a ciência e a tecnologia com o objetivo de sustentar a justificativa de que os níveis hierárquicos legitimam a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, supervalorizando o conhecimento técnico-científico e desvalorizando o conhecimento prático, entretanto, a fala não corresponde ao cotidiano, pois naquela a teoria prevalece, mas na prática a experiência é quem ganha destaque

(MANFREDI, 1998).

A partir da década de 70, David McClelland se engajou no estudo sobre as competências. Ele definiu tal conceito como uma característica subjacente a uma pessoa e que é casualmente relacionada a um desempenho superior em uma dada situação. Com isso, diferenciou-a de talentos naturais ou aptidões que podem ser desenvolvidas, de habilidades ou demonstrações de talentos aplicados, bem como, de conhecimentos necessários ao desempenho de determinada tarefa. Sendo assim, o conceito de competências desenhou-se como o conjunto de capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes) que explicam um alto desempenho baseado na inteligência e na personalidade das pessoas (MCCLELLAND, 1973).

Lemos (2008), a partir dos estudos de Le Boterf, amplia a definição sintetizando que as competências são o resultado do cruzamento de três eixos: a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. Lemos (2008) argumenta, ainda, que as competências influenciam no trabalho e afetam o desempenho.

Manfredi (1998) identifica uma das origens atuais da noção de competência como proveniente de um discurso empresarial na França, a partir do final da década de 80, em resposta às novas demandas de produção e gerenciamento que expressa o anseio de substituir a noção de qualificação.<sup>3</sup> No Brasil, de acordo com MANFREDI (1998), especificamente, a noção de competências vem ganhando materialidade desde a década de 70, não só no campo das ciências da cognição e da linguística, como também no discurso dos empresários, dos cientistas sociais, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da psicometria, da avaliação educacional e dos representantes dos órgãos públicos como uma proposta natural diante das transformações atuais na base material do trabalho.

A psicologia do desenvolvimento tem estado a serviço da demarcação, do esquadrinhamento, da concepção de conceitos universalizantes, da busca da diferença como anormalidade a fim de que a escola possa cumprir o papel de capacitar os sujeitos à vida social produtiva, conforme demonstrado por Pan e

---

<sup>3</sup> O estudo de Hirata (1994) enfatiza o surgimento da teoria das competências a partir do contexto europeu. No entanto, o enunciado das competências foi e é empregado em diferentes contextos e produz múltiplos sentidos, conforme explicitado por Magnin (2014) e, portanto, entendemos que não se pode atribuir uma autoria exata para este enunciado. A fim de cumprir os objetivos deste estudo, privilegiaremos em nossa análise a teoria descrita em McClelland (1973).

Faraco (2005), cumprindo sua principal função: legitimar a ordem social existente e promover a conexão com o mundo do trabalho.

Portanto, a psicologia acaba por inspirar “pedagogias psicologizantes” (PAN; FARACO, 2005, p. 379) tecendo modelos explicativos da infância, partilhando da criação de tecnologias da subjetividade, pressupondo o controle da alteridade e fundamentando teorias que propõem um modelo de inclusão pensado “em termos de atribuição e fixação de identidades” não superando “o binômio normalidade-anormalidade” (PAN; FARACO, 2005, p.378).

Segundo estudo de Alves (2011, p. 54), “o pensamento neoliberal está se apropriando de teorias do desenvolvimento e aprendizagem com a intenção de manter a hegemonia burguesa no campo educacional”.

Mesmo não havendo um posicionamento unânime sobre haver de fato a substituição ou não da noção de qualificação pelo novo conceito de competências, estas têm sido trabalhadas e especificadas em competências técnicas e competências comportamentais. As primeiras são aquelas que produzem desempenho econômico, estando ligadas ao conhecimento adquirido pelo indivíduo durante sua formação educacional e experiência profissional e referem-se, portanto, à inteligência intelectual. As segundas aludem à inteligência emocional e avaliam o equilíbrio e adequação que um indivíduo demonstra em sua interação com o meio. Com o advento da globalização, esta última tem se destacado na seleção de pessoal (LEMOS, 2008).

A seleção com foco nas competências, por sua vez, segundo Chiavenato (2004, p. 162) pode “antecipar qual a força de trabalho e os talentos humanos necessários para a realização organizacional futura”. Assim sendo, o foco dos resultados está no desenvolvimento da empresa e não do profissional. No sistema atual, o candidato a uma vaga é convidado a dedicar sua força de trabalho ao crescimento organizacional, comprometendo-se com resultados cada vez mais desafiadores, mesmo que isto possa significar, muitas vezes, sacrifícios pessoais e profissionais. Lemos (2008, p. 27) complementa tal análise quando detalha as competências individuais que se espera de um candidato: “recursos pessoais (conhecimentos, habilidades e atitudes), recursos incorporados (qualificação, experiência, rede de contatos, redes de informação) e recursos organizacionais (autonomia, iniciativa, comunicação)”.

A entrevista de seleção com foco em competências, por sua vez, constitui

uma técnica que, segundo Ramos (2011), avalia as competências do indivíduo e identifica expectativas, transformando-se, assim, em um meio de controle. Deste modo, tal análise sobre as competências afirma um caráter excludente e subjugador ao ideário neoliberal.

Assim sendo, há um conjunto de conotações histórica e socialmente construídas em torno da concepção de competências, as quais Manfredi sistematizou em:

desempenho individual racional e eficiente visando a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados; um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais (percursos escolares, profissionais, etc.); atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planificadas visando a funcionalidade e a rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social (MANFREDI, 1998, p. 15-16).

O processo de captação de talentos subdivide-se em recrutar (identificar e atrair estes talentos) e selecionar (eleger os melhores) (LEMOS, 2008) sendo, deste modo, um processo de classificação e exclusão com foco nos objetivos da organização, pois estas dependem de um capital humano que atue com excelência em prol do capital financeiro.

Em síntese, a gestão por competências, emergente nos anos 90, nada mais é que uma administração organizacional compatível com os princípios do taylorismo-fordismo (FLEURY; FLEURY, 2001). O objetivo deste sistema é a fragmentação e desqualificação do processo de trabalho, bem como, o monopólio do capital sobre o conhecimento a fim de estabelecer os sistemas de produção mais adequados e, por fim, a preservação da disciplina e do controle hierárquico. Para tal modelo, a qualificação profissional é concebida por Manfredi (1998, p.5) como “um bem conquistado de forma privatizada” e “sem nenhuma conotação ou condicionamento sociocultural”. Deste modo, o desempenho é traduzido por uma concepção meritocrática, que nega a condição histórico-social do sujeito. A imprecisão da noção de competências parece coadunar com os novos pressupostos de flexibilização de direitos trabalhistas e sindicais, o que confere ao mercado de trabalho uma margem confortável de atuação em prol dos interesses empresariais. Há também, uma conotação valorativa e simbólica na noção de competência, a qual a inscreve num campo simbólico de disputa ideológica entre capital e trabalho (MANFREDI, 1998).

É a partir da crise do fordismo, na década de 70, com suas teorias de administração industrial, e da necessidade de se estabelecer e construir um novo modo de dominação, que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo adquiriram sentido. Essa referida crise caracteriza-se, como qualquer outra, por uma expressão da necessidade dominante para resolver as contradições presentes nas sociedades, sendo ao mesmo tempo, precursora de uma nova instância geradora de contradições que definem o período seguinte. O neoliberalismo, conseqüentemente, constitui segundo Gentili (2001, p.232), uma “expressão histórica dominante cuja funcionalidade consistirá, precisamente, em garantir o restabelecimento desta hegemonia”.

Desse modo, o período pós-crise que o neoliberalismo caracteriza, repercute na criação de uma nova ordem econômica, política, mas principalmente, uma nova ordem cultural. Ocorre então, a cristalização, a potencialização, de um modelo social fundado na dualização e na marginalidade, ou seja, sociedades de integrados e excluídos que obedecem as regras da normalidade, que regulam o desenvolvimento contemporâneo das sociedades competitivas. O que justifica e legitima essa divisão hierarquizante e dualizada das modernas sociedades de mercado é, segundo Gentili (2001), as ideologias meritocráticas e do individualismo competitivo que as apoiam com base no princípio do mérito (ou seja, uma norma de desigualdade), no qual as retribuições ocorrem de acordo com a maior ou menor eficiência como participante do sistema de trabalho social. E isso acaba por ser incentivado nas sociedades modernas, onde é preciso ser competitivo e conquistar a sua posição social desejável.

Diante disso, nota-se que os direitos sociais e políticos divergem da visão neoliberal, pois estes, segundo o neoliberalismo, podem difundir uma ideia de conformismo e desrespeito pelo esforço e mérito individual. A sociedade dualizada, assim sendo, tem como característica principal a ausência de cidadãos e a preferência aos referidos consumidores, “ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais ‘cidadanizados’ que outros. O que, definitivamente, nega o sentido mesmo que a cidadania deveria possuir em uma sociedade democrática” (GENTILI, 2001, p.235).

Utilizando o discurso eufêmico de um governo e Estado mínimo, os neoliberais recriam um tipo de intervenção estatal mais violenta, tanto no plano material como no simbólico, com o objetivo de garantir uma estabilidade política e

ideológica que instaure uma nova ordem cultural voltada para “a geração de novas formas de consenso que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas” (GENTILI, 2001, p.237). Retomando a exposição sobre as crises que se geram, Gentili (2001, p.237) enfatiza que “a rigor, o neoliberalismo é a expressão histórica dominante da luta para a construção desta nova ordem, o que não implica em outra coisa que a construção de uma nova desordem”.

Sabe-se que não existe mercado sem a existência concomitante de mecanismos históricos de violência, tanto de caráter material quanto simbólico. E isso, obviamente, é o que tem embasado as diretrizes assumidas pelas políticas neoliberais. Afinal, como enfatiza Gentili (2001, p. 239), “o Estado exerce a violência para garantir a violência do mercado” porquanto, o mercado é o espaço da ausência de direitos, visa apenas aos indivíduos em sua condição de consumidores. E isso é percebido também no contexto educacional como bem define Gentili:

A desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que aqui chamaríamos de *justiça distributiva do bem 'educação'*, formam parte de uma esfera de ação que a sociedade (isto é, o mercado) deve resolver sem interferência externa de nenhum tipo: a esfera da *caridade*. Para isso existem a Igreja, as organizações comunitárias, as associações de moradores e todo um conjunto de instituições descentralizadas (algumas delas de caráter especificamente educacional) que devem funcionar sem a ingerência perniciosa dos governos. A caridade, quando é realizada pelo Estado, denomina-se *assistência social*. E, na perspectiva neoconservadora e neoliberal, esse tipo de ação gera maior desigualdade (GENTILI, 2001, p. 242-243).

Para a sociedade, a educação se transforma em uma propriedade adquirida e se define pelo direito de propriedade apoiado pelo Estado, no qual a educação passa a ser tida como um bem, que se restringe às minorias, supondo o direito de usá-la, desfrutá-la, vendê-la, aliená-la no mercado, transformá-la em renda e exclusão de outros de seu usufruto.

Ramos (2011) explicita como este campo tem servido, marcadamente, aos interesses capitalistas na medida em que se institucionaliza (processo pelo qual diferentes sujeitos sociais conferem materialidade ao deslocamento conceitual) com o objetivo de adequar os indivíduos aos valores, padrões culturais, produtivos e ético-morais que melhor atendem à sociedade formando, assim, cidadãos passivos. Deste modo, tal pensamento revela ter raízes no iluminismo, o qual entendia as

diferenças sociais como diferenças de capacidades e a pedagogia teria o premente papel de libertar o homem de si mesmo.

A qualidade da educação também tem nos discursos dominantes o status de uma propriedade, pois esse atributo é potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. Segundo Gentili (2001, p.246), “a qualidade como *propriedade* supõe, em consequência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação (que em nossos países já não são todos), tanto como a legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto”. Portanto, a qualidade como propriedade, não é vista como algo universalizável, na medida em que adquirir o bem “educação” deve estimular a competição, princípio fundamental na manutenção de qualquer mercado. Dessa forma, o Estado se exime da responsabilidade de melhorar a qualidade educacional sem “nivelar por baixo”. Assim, ela se define por sua condição de “não-direito” e a partir da visão de mercado competitivo e autocorretivo se reduz a relação educação-trabalho à fórmula “educação para o emprego” (GENTILI, 2001, p.247). E novamente, se intensificam e legitimam os privilégios e os mecanismos de diferenciação social que reproduzem um modelo que só beneficia aqueles que estão inseridos no sistema, pondo à margem os excluídos.

A noção de competências, portanto, assume um lugar de destaque, haja vista que propõe um aprimoramento do modelo de qualificação a fim de ajustar o sistema sociotécnico aos imperativos econômicos do século XXI. Neste contexto, o diploma, anteriormente aclamado como o principal, senão o único, pressuposto para o emprego, passa a dividir esta posição com as formações ditas qualificantes, as quais enfatizam a adaptação ao emprego.

No tocante à qualificação, a categoria profissão emerge, então, como uma resposta adequada ao modelo capitalista, pois em sua síntese, a qual envolve uma organização para fiscalização, para reivindicações de natureza trabalhista e para associação, define barreiras de acesso que indicam determinados coletivos como qualificados, porém, ao mesmo tempo, constrói exclusão social entre trabalhadores. Sendo assim, as competências acrescentam neste processo evocando saberes sociais, ou seja, não somente técnicos, apelando, assim, a atributos sociais e traços da personalidade do trabalhador.

A emergência desta noção de competência se dá em função de uma forte associação com novas concepções de trabalho no que se refere à flexibilidade, autonomia, responsabilidade, comunicação e polivalência, diferenciando-a assim, da

proposta do primeiro conceito, ou seja, da noção de qualificação. Esta ideia esclarece-se com precisão em Ramos (2011, p. 68): “o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos,) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado)”. Em outras palavras, a qualificação exerce a função de mobilização das competências expondo o trabalhador a uma instabilidade e a uma seleção permanente.

Para Ramos (2011), é importante considerar o papel que o trabalho desempenha na formação humana, pois, por meio dele, o homem produz sua existência e desenvolve relações econômicas e sociais. Assim sendo, seria adequado que o homem se desenvolvesse e se apropriasse “do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e de realização” (RAMOS, 2011, p. 27). Todavia, o modo de produção capitalista impõe uma lógica inversa, subjugando os sentidos humanos e alienando as potencialidades humanas como mercadoria, impondo que a satisfação humana depende da posse de objetos como capital ou da simples subsistência pré-determinada. Instaura-se, então, uma relação de crise entre homem e capital, na qual o homem se sujeita ao capital, mas ao mesmo tempo, luta contra essa subsunção.

Sobre o jovem, o estudo de Hadler (2010) possibilita analisar que o investimento do Estado na população jovem atua na formação destes sujeitos, pois as tecnologias de governo vão produzindo efeitos nas tramas institucionais e as subjetividades são forjadas e modos de ser são instituídos, em um conjunto de regulamentações sobre a juventude.

É importante diferenciar governo de governamentalidade, sendo o primeiro uma técnica geral de atuação sobre a população e sobre a vida, constituindo uma tecnologia de normalização, e o segundo é um campo estratégico em que há uma multiplicidade de governos dentro do Estado e da sociedade, relações de poder que são mutáveis e podem se direcionar aos jovens, aos trabalhadores etc. (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010).

O governo de si é uma importante estratégia que atua por meio de instrumentais e discursos, exercitando a consciência no sentido de vincular “uma verdade ao sujeito”, fazendo-o a aprender e a sujeitar-se, “constituindo-se um processo de subjetivação. Pode-se entender, portanto, o próprio sujeito constituindo-se enquanto tal através das técnicas de si” (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010, p.



174).

Em suma, uma lógica individualizante perpassa e une estrategicamente o sistema educativo e o mundo do trabalho culminando em práticas referentes à competência. Assim sendo, “a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais” (RAMOS, 2011, p. 69).

Scisleski e Guareschi (2010, p. 168) estudam os conceitos foucaultianos de biopoder e biopolítica, sendo que o primeiro consiste na “tomada da vida pelo poder e do processo de estatização do biológico” e o segundo, que deriva das técnicas disciplinares surgidas entre os séculos XVII e XVIII, é uma nova tecnologia “que interfere diretamente na vida de uma população, atuando sobre uma multiplicidade de corpos que compõem uma massa social” (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010, p. 169). Sendo assim, a biopolítica, conforme síntese destas autoras (2010) é uma rede de estratégias utilizadas pelo biopoder para atingir seu público, como por exemplo, os estudos estatísticos, que permitem ao Estado conhecer a sua população de um modo que seja útil à regulamentação e ao governo destas vidas. Nesse sentido, as seguintes afirmações de Scisleski e Guareschi (2010) sintetizam um ponto importante para discussão sobre os objetivos intrínsecos das políticas públicas: “fortalecer a população é uma forma de o Estado aumentar seu próprio vigor” (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010, p. 169) pois “assim, controlam-se a probabilidade dos eventos e a relação dos perigos internos à própria sociedade” (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010, p. 170). Em suma, interessa ao Estado produzir tecnologias disciplinares que surtam efeitos no social e tecnologias de regulamentação que produzam efeitos em nível individual.

Sobre a lei, conclui-se que a Constituição Federal garante o que a realidade não confirma. Portanto, “essa desproteção da vida, esse ‘estar jogado à própria sorte’, indica as relações primordiais com a lei, que é o abandono, e não um amparo em termos de um contrato social” (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010, p. 180). O estado de exceção, também presente nos regimes democráticos, “é produzido incessantemente como a regra biopolítica que governa o mundo ocidental” (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010, p. 181). Scisleski e Guareschi (2010) alertam que falar em políticas públicas é falar de governo das populações, de seu planejamento sistemático. E Hadler alerta com relação ao que é instituído para os jovens, que

observam-se estratégias controladoras e técnicas de reabilitação, que pregam a naturalização das diferenças sob um discurso de tolerância à alteridade, inclusão social, preservação e promoção de vida. A biopolítica reverbera nos ecos daquilo que se torna por verdade, encontrando-se intrínseca a essa racionalidade que intervém diretamente nos modos de ser e viver dos sujeitos (HADLER, 2010, p. 311).

Conforme já abordado, no âmbito educacional, a noção de competências integrou-se legalmente à reforma educacional com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a qual incide não apenas sobre a educação básica, como também, sobre a educação profissional. As principais mudanças foram: definição do ensino médio – etapa de consolidação da formação adquirida até então – como educação básica; separação da educação profissional técnica da educação básica e aquisição de cunho complementar a formação do ensino médio. Neste sentido, o ENEM é um exemplo em que a educação propõe uma avaliação do desenvolvimento das competências adquiridas pelo educando com vistas à preparação para o trabalho. Portanto, a LDB institui o objetivo de desenvolver nos educandos os conhecimentos e habilidades necessários para que o sujeito se torne um cidadão e se insira no mundo do trabalho. Todavia, tal educação é para poucos, cada vez para menos. No geral, os diversos documentos publicados pelo MEC apresentam argumentos ideológicos contrários a uma verdadeira mudança de ordem moral e intelectual, conforme se pode ler nos estudos apresentados a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, segundo Alves (2011) constitui um produto do discurso oficial sobre a qualidade da educação brasileira com o objetivo de manter a atual relação de poder exercida pelo regime capitalista na instituição escolar, pois desde a década de 90, quando o discurso da qualidade de ensino no Brasil ganhou evidência, o governo atuou na manipulação estatística para resolver a problemática do fracasso escolar, pois mantendo o aluno na escola e evitando sua repetência, os números sobre o sistema educacional brasileiro passariam a ser favoráveis. Conforme já enunciado nesta pesquisa, a citada normativa visa o desenvolvimento de competências e concentra-se na qualidade, focando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar no professor e no aluno, camuflando a real intenção de “mercantilizar todas as instâncias da vida humana” (ALVES, 2011, p.54).

O estudo de Alves (2011) conclui que a educação, no sistema atual de subordinação aos ditames do Banco Mundial, deixou de ser um direito e transformou-se em serviço, em mercadoria que objetiva o ajustamento às novas demandas da sociedade do conhecimento.

Em linhas gerais, a sociedade do conhecimento, ou pós-industrial, apresenta uma nova relação das pessoas com a ciência – pois estabelece que aspectos que serviam unicamente aos apelos da comunicação capitalista passem a configurar a própria vida em sociedade –, ou seja, relações sociais que demandam constante mediação da tecnologia e da informação.

É nesta nova forma de organização social que a “liberdade, fundamentada juridicamente, ganha sentido com base na igualdade, assegurando a proteção de determinados interesses em nome dos interesses de todos os indivíduos” (PAN; FARACO, 2005, p. 373). Este cenário é frutífero para o nascimento de “uma outra ordem para explicar as desigualdades, a qual, inscrita em um ideal de ordem e progresso, acaba por definir um novo modo de conhecer o ser humano, que o prescreve, que o idealiza” (PAN; FARACO, 2005, p. 373).

Em relação a isso, cabe trazer à discussão as referências teóricas que subjazem à noção de competências, entre as quais, Ramos (2011) confere especial atenção à epistemologia genética de Jean Piaget e à linguística de Noam Chomsky. Ramos (2011) as analisa como defensoras de uma estrutura ou uma capacidade inicial inata, própria da espécie humana, de construir o conhecimento em sociedade, mas limitando-se sempre ao potencial inicial.

No que se refere, especificamente, à instauração de um novo sistema profissional baseado em competência, tal ação implica em enfrentar alguns obstáculos. Para superá-los, convocam-se os principais atores envolvidos neste processo: o indivíduo, as empresas e o governo/sociedade em geral. O primeiro deve atentar-se para o desenvolvimento de sua carreira, o segundo tem o papel de gerir as relações de competitividade e promover as competências individuais na organização e o terceiro tem como prioridade o projeto social, isto é, a dimensão social e coletiva do profissionalismo por meio de políticas que integrem estas ações. Nesse sentido, estas políticas tentam ofertar iguais recursos e oportunidades às pessoas para que elas desenvolvam seu profissionalismo. Essas três atribuições são fundamentais à ótica do capital, a qual defende o fortalecimento da noção de competências. Para tanto, há uma premente atenção do setor público com relação a

ampliar a oferta de formação a grupos sociais em situação de vulnerabilidade para ingresso no mercado de trabalho, os quais geralmente estão excluídos também do sistema formativo tradicional.

No âmbito profissional, a competência designa algo que se espera que uma pessoa faça ou esteja apta a fazer. Refere-se à conduta que uma pessoa competente deve demonstrar. Geralmente estes aspectos são avaliados por meio de entrevistas individuais, transformando-se em um meio eficaz de controle do trabalho. Em suma, os títulos e diplomas mantêm sua importância para a inserção inicial no mercado de trabalho, mas a permanência neste mercado depende das competências apresentadas.

Segundo a autora, as empresas podem ser categorizadas, sob o ângulo da autonomia, em qualificantes – aquelas que atuam na construção das metacompetências, conferindo ao indivíduo uma empregabilidade – ou aprendizes – proporciona estrategicamente uma autonomia grupal ao mesmo tempo em que se apropria dos saberes individuais. A teoria subjacente à empresa aprendiz é a Teoria Geral dos Sistemas (RAMOS, 2011).

Ambas, entretanto, adequam-se à precarização das relações de trabalho. A questão do desemprego, por exemplo, relaciona-se com a opção econômica e ideológica das empresas de concentrar o trabalho em menos pessoas a fim de intensificar a exploração e desenvolver a identidade destes com a organização. Tal ação conflui com a acumulação flexível, a qual faz da produção do desemprego uma medida necessária à expansão dos mercados financeiros. Como resultado, os trabalhadores incorporam a cultura da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, buscando uma renovação contínua das competências apresentadas. Além disso, tende-se a aceitar as diferenças salariais como resultado de propriedade e de ações individuais. Assim sendo, as empresas adquirem margens de negociação extremamente vantajosas em relação aos sindicatos e às organizações de classe, ocasionando, em muitos casos, a oferta da força de trabalho de modo particular, no formato de serviço e em condições de desfiliação social.

A qualificação dos trabalhadores na sua dimensão conceitual, portanto, compõe um critério de seleção pelo qual candidatos a uma vaga de emprego podem ser incluídos ou excluídos. Deste modo, as empresas elevam o nível das qualificações exigidas com o objetivo de admitir jovens preparados contra possíveis

mudanças tecnológicas futuras, fazendo com que postos com atividades mais complexas apresentem retração na oferta de empregos. Uma alternativa de enfrentamento passa a ser aliar ao aumento da escolarização e da qualificação a aquisição permanente e renovável de competências. Com isso, os trabalhadores passam a se sentir responsabilizados pela exclusão, uma vez que a relação formação-emprego traz em si a promessa de evolução entre postos e complexidade das atribuições. Em outras palavras, “a lógica da competência, destinando ficticiamente aos homens um papel que lhes é por outro lado recusado, contribui para disfarçar a seus olhos as relações de poder vivenciadas no trabalho [e fora dele]”. (DUGUÉ, 1998, p. 124, apud RAMOS, 2011, p. 219).

Entretanto, o trabalho, como categoria ontológica da *práxis* humana, implica na superação da visão utilitarista e um reposicionamento do homem para a condição de sujeito por meio de um processo coletivo, e não individualizante, com a finalidade de transformação das relações sociais com vistas a humanização e educação crítica.

A pedagogia das competências emerge, neste contexto, organizando currículos e programas escolares, no ensino técnico e profissionalizante, por exemplo, com o intuito de aliar o saber-fazer à explicitação das atividades ou tarefas, expondo um comprometimento direto com os processos de produção, seja de bens materiais ou serviços, e impondo a necessidade de justificar as ações e resultados. Identifica-se em tal movimento uma ideologia conservadora, bases na psicologia condutivista e o propósito de servir as necessidades da indústria. Suas palavras-chave são: individualização do ensino; autonomia; e pedagogia diferenciada. A pedagogia das competências é, portanto, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna, segundo síntese de Ramos (2011).

A dimensão pedagógica da profissionalização soma à preocupação com o conteúdo e com os métodos de trabalho, o objetivo de aproximar os sujeitos aprendizes às dimensões econômica, ético-política e sociológica, conferindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento do que se chama profissionalismo. A perspectiva integradora da educação consubstancia-se, agora, na promessa da empregabilidade e não mais na certeza do emprego pautada pela relação linear escolaridade-formação-emprego que se tinha antes da década de 70. Fala-se então, em inserção profissional, como proposta atual de integração no mundo do trabalho

por meio da preparação (etapa cumprida pela educação básica e pela educação profissional), transição (etapa cumprida pelos centros de emprego, medidas de empregabilidade etc.) e integração (fase de inserção propriamente dita, seja ela relativamente estável ou em situações de exclusão, marginalização ou emprego precário). A inserção profissional, portanto, de acordo com Ramos (2011) possibilita a construção de uma identidade social e profissional, a qual se dá em torno da classe social e da ideologia política de forma individualizada, ocasionando o desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível, condizente com as circunstâncias da empregabilidade. Neste novo cenário, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais do que as de ordem técnica, aquelas imprescindíveis ao mercado de trabalho.

Ramos (2011) sugere, então, o conceito de profissionalidade, o qual se refere a um código ético-político das relações profissionais a partir da forma como ocorre a inserção profissional das pessoas num determinado contexto sócio-histórico. A profissionalidade insere-se num espaço cuja construção atrela-se a inter-relação de três dimensões: relação educativa (ligada à socialização); relação organizacional (modo de divisão do trabalho); relação industrial (modo de regulação). Ramos (2011, p. 252) explica que “qualificação e competência seriam noções relativas aos modos de articulação destas três relações sociais que definem a profissionalidade num contexto societal, sendo a primeira a vertente social e a segunda, a vertente individual da profissionalidade”. A pedagogia das competências se apresenta como um meio de construção desta profissionalidade, integrando os sujeitos às relações sociais de produção atendendo à reestruturação produtiva, ao neoliberalismo e à pós-modernidade.

E sobre a relação do jovem com seu primeiro emprego, a pesquisa de Souza (2009) demonstra que o enunciado protagonismo juvenil, já tão incorporado nas políticas sociais no Brasil, vem ao encontro das recomendações internacionais, uma vez que as políticas públicas recomendadas pelos organismos internacionais concentram-se nos jovens de baixa renda e em situação de exclusão, pois são considerados vulneráveis a condições como violência, desemprego etc., demandando medidas de acesso a serviços públicos e à inserção no mercado de trabalho, o que não significa necessariamente a garantia do emprego. Este enunciado também serve ao mesmo objetivo do enunciado das competências: a responsabilização individual e ocultação das desigualdades e conflitos de interesse.

Souza (2009) defende que a expressão ator social, tão comum na atualidade, designa a sociedade como um aglomerado de atores sociais num cenário, compondo uma matriz discursiva que ressignificou inúmeras noções e possibilitou o surgimento de enunciados diversos, como: capital social, vulnerabilidade social, resiliência, empreendedorismo social e protagonismo juvenil. E este enunciado povoa as escolas e a educação profissionalizante, pois o jovem é colocado como alvo das políticas a fim de que ofereça sua contribuição à sociedade. Ao mesmo tempo, o discurso de protagonismo, ou seja, de participação na política, oferece a ilusão do poder. O desenvolvimento de competências e habilidades ao longo da formação escolar converge para o discurso do protagonismo, já que esta aquisição possibilita que o jovem tenha a ilusão de ser um agente que intervém na sociedade.

Na política pública de aprendizagem profissional que esta pesquisa analisa, o jovem é submetido a essa pedagogia das competências, pois a estrutura da formação teórico-metódica associada à atividade prática objetiva o preparo do jovem para o mercado de trabalho, o qual é regido pela concepção de competências.

De acordo com Ramos (2011), na atualidade, a educação básica e profissionalizante tem assumido o papel de formação da personalidade dos indivíduos a fim de atender ao novo formato de exigências do mundo do trabalho. Deste modo, a educação volta-se muito mais à conformação da personalidade e da consciência do que aos conhecimentos técnicos e científicos, regulando, assim, as funções que atuam no controle simbólico, bem como, aquelas que se voltam para os recursos físicos, mas, priorizando os níveis superiores de educação.

Observa-se, segundo Ramos (2011), o predomínio de dois discursos no campo educacional: o discurso instrucional e o regulativo. O primeiro estabelece o que deve ser transmitido e o segundo determina a forma como as relações sociais de transmissão devem ser mantidas.

Sobre isto, esta autora conclui que o construtivismo é o aporte psicológico da pedagogia das competências, adaptando-se ao discurso regulativo. Ainda, confere grande ênfase aos aspectos subjetivos em detrimento das determinações históricas e sociais que atuam sobre a educação.

Pan e Faraco (2005, p. 378) ponderam que “a criança produzida pelo construtivismo como um ser raciocinante normal constitui-se em um dispositivo de normalização, o qual efetua processos vitais de inclusão e exclusão”.

O construtivismo não superou a crença em uma subjetividade nuclear,

conforme demonstrado por Pan e Faraco (2005), pois as dificuldades escolares acabam por ser analisadas no nível individual e patológico.

Alves (2011, p. 65) explica que para enfrentar o problema da produtividade – e manter os custos reduzidos – e do desenvolvimento de “tecnologia humana de ponta necessária ao novo mundo do trabalho do século XXI”, a fim de atender a necessidade do capitalismo de educar o trabalhador para que ele tenha as qualificações requeridas para o processo produtivo, sem, contudo, que ele “venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração” (ALVES, 2011, p. 66), colocou-se em prática o “cruzamento do Construtivismo, como visão de mundo, com a Qualidade Total como método de gestão administrativa” (ALVES, 2011, p.66) o que possibilitou no plano educacional ocultar as contradições entre os dados estatísticos e a realidade, pois Alves (2011) denuncia que, desde a década de 80, alunos do ensino fundamental concluem este período de estudos na rede pública da periferia urbana praticamente como semi-analfabetos.

As noções apresentadas pelo Construtivismo, tais como “autonomia, racionalidade, participação, responsabilidade, ‘aprender a aprender’” (ALVES, 2011, p. 72) são compatibilizadas com o tipo de sujeito que interessa diretamente ao discurso neoliberal, pois se defende que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é mais importante do que o que se aprende por meio de outras pessoas, nesse sentido, o método ganha maior destaque do que o conhecimento no processo educativo, o que coaduna com o discurso das competências.

Para Foucault (PAN; FARACO, 2005, p. 378) o sujeito produzido pelo construtivismo “constitui-se em um dispositivo de normalização, o qual efetua processos vitais de inclusão e exclusão”. Pan e Faraco (2005) defendem que mesmo as pedagogias críticas concebem uma subjetividade independente do discurso que a produz e acabam por proclamar uma noção de conscientização, que supõe ser possível uma consciência unitária, à espera de desalienação, o que vai de encontro ao que Foucault apresenta em seus estudos, pois não há como opor subjetividade e poder.

Sobre a produção da subjetividade do jovem, é possível concluir segundo Foucault (PAN; FARACO, 2005, p. 378) que “não há como opor subjetividade e poder, uma vez que ela é artefato das relações de poder”, sendo a subjetividade o efeito e não a origem.

Ramos (2011) esclarece que a noção de competência não substitui a



qualificação, mas esta atua de forma secundária e dialética à primeira no intuito de manter a relação entre trabalho e educação no modo de produção vigente. A ação pedagógica, por sua vez, faz a mediação do contato com a realidade, promovendo, assim, a profissionalização. Neste cenário, as competências evocam a adaptabilidade individual aos preceitos socioeconômicos do capitalismo tardio. E, deste modo, conforme Ramos (2011), a identidade é construída individualmente em resposta aos desafios externos.

Na prática educacional as políticas tentam afastar-se do behaviorismo aproximando-se do construtivismo, adotando sua noção de competência e sua análise funcional na investigação dos processos de trabalho, desconsiderando as determinações históricas e contraditórias de seu objeto de estudo e superenfatizando os papéis em detrimento das pessoas. Tais metodologias de investigação objetivam evidenciar conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais à realização do trabalho. Esses resultados subsidiam a classificação dos postos de trabalho e os requisitos de admissão e permanência dos trabalhadores. Com isso, como bem explica Ramos,

a competência, inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, reverte-se em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural. A flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização da questão social (RAMOS, 2011, p. 291).

Assim, a noção de competência situa-se na convergência entre a Teoria Interacionista da formação do indivíduo, com sua concepção naturalista, e a Teoria Funcionalista da estrutura social, a qual prima pela manutenção do equilíbrio da estrutura social. Com isso, desconsidera-se que a inteligência das pessoas e seu desenvolvimento são realidades históricas e que as experiências são historicamente determinadas pela condição de classe.

A noção de competências parte do pressuposto do individualismo, o qual é fundamental para a transição do fordismo para a acumulação flexível, e essa, principalmente nos planos educativo e do trabalho compõe o conjunto de novos signos e significados tecidos pela cultura pós-moderna atuando na condução dos

trabalhadores diante da nova lógica do capital.

Assim sendo, a autora incentiva que os conceitos e as ideologias sejam “enfrentados no plano concreto das relações sociais de produção, pelos sujeitos sociais organizados, como problema material sociohistórico e ético-político”. (RAMOS, 2011, p. 304).

Embora não seja explícito nos numerosos estudos que defendem sua utilização, bem como, tal noção constitua uma prática eficiente às empresas no que se refere à captação, retenção e desenvolvimento de talentos, as competências militam em prol da defesa e manutenção do capitalismo, reproduzindo a exclusão social decorrente deste sistema.

O discurso das competências apresenta sua lógica desenvolvimentista forjada desde a revolução industrial, a qual segundo Pan e Faraco (2005) seduz pela ideia de utilidade, produtividade e lucro.

O poder de normalização, denunciado por Foucault (PAN; FARACO, 2005), atribui lugares, estabelece o controle, o que se evidencia no discurso das competências.

A leitura que Foucault faz sobre o poder (Alves, 2011) permite analisar que a dominação exercida pela relação de poder proveniente do discurso das competências, não é exclusivamente repressora, pois nesse caso não se manteria, mas é sim sedutora, pois possui uma qualidade de produção de práticas, de subjetividade e de verdade, com o objetivo de adestramento físico e mental. A liberdade, ou sua ilusão, é condição para que o poder tenha eficácia sobre os sujeitos, assim, o discurso das competências pressupõe conhecimentos, habilidades e atitudes que, em tese, o sujeito pode desenvolver. Porém, este suposto potencial já está previamente regulado e os lugares previamente demarcados.

O ideário neoliberal trouxe consigo o domínio de uma nova ética, conforme aponta Alves (2011): a individualista. Ela se manifesta no campo pedagógico pelas noções de competência, a qual emerge da noção de qualificação.

Deste modo, o discurso da competência constitui a nova senha identitária para o jovem acessar o mundo do trabalho.

Alves (2011) defende que o conjunto de competências deveria ser fundado no bem comum com o objetivo de efetivação dos direitos coletivos de uma sociedade.

Em síntese, Ramos (2011) defende que quando as políticas públicas, que teriam, por definição, o papel de propor ações e estabelecer um planejamento com o

objetivo de solucionar os problemas da sociedade, alcançando, assim, o bem estar de todos, assumem práticas como esta, torna-se um dever expor à comunidade científica e à sociedade em geral as relações de poder imbrincadas em tal conceito.

Nesta seção, analisou-se mais detidamente a ascensão da teoria de competências, a partir das teorias que a fundamentam, e como ela ganhou *status* de solução eficaz para as organizações e para o funcionamento do mercado segundo a lógica neoliberal.

Analisou-se, ainda, que como a qualificação profissional, segundo esta lógica, é de responsabilidade do sujeito e associada ao mérito com relação à maior ou menor eficiência na participação do sistema de trabalho social, ela é praticada independente da condição sociocultural do indivíduo.

Os direitos sociais, como a política de aprendizagem profissional defende, divergem desta lógica, mas enquanto trabalham pela inclusão do indivíduo, o fazem para este mesmo mercado, que é um espaço de ausência de direitos. Isso indica um ponto nevrálgico, pois a marca da competência não está disponível a todos e ela constitui a senha de ingresso neste mercado.

Considerando, portanto, que a política pública de aprendizagem profissional está inserida em um contexto de Estado neoliberal, regido pela concepção de meritocracia e que a teoria de competências parte do mesmo princípio, convém examinar a política de aprendizagem profissional e a política de assistência social, partindo de uma análise dos direitos sociais.

## **6. DIREITOS SOCIAIS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

A Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB (BRASIL, 1988), em seu art. 6º, elegeu a educação, o trabalho e a proteção à infância como direitos sociais (ou seja, direitos fundamentais de segunda dimensão).

Defende-se na Carta Magna que a educação, como direito social, exige do Estado uma atuação positiva na busca da sua plena efetivação. Há o dever de se criar condições normativas que viabilizem o exercício desse direito, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e condições reais, como recursos humanos, estrutura etc. – em outras palavras, garantias institucionais.

No Brasil vige o princípio de que a educação ofertada pelos estabelecimentos oficiais será gratuita (é vedada qualquer espécie de cobrança, tais como taxa de matrícula, de expedição de diploma, dentre outras). Entretanto, a própria Constituição (BRASIL, 1988) somente considera como dever do Estado o oferecimento da educação fundamental e obrigatória, não prevendo esse dever com relação ao ensino médio (exigindo apenas sua progressiva universalização) e superior (que tem o seu acesso mediante a capacidade e os méritos próprios de cada um, como se confere na Carta Magna, em seu art. 208, inciso V).

O valor social do trabalho foi eleito como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, art. 1º, inciso IV), sendo considerado, também, um dos pilares da ordem econômica (BRASIL, 1988, art. 170, caput). Caracteriza-se o direito a um trabalho digno como um direito fundamental de segunda dimensão, exigindo para a sua implementação uma atuação positiva por parte do Estado (caráter prestacional).

O trabalho encontra sua proteção constitucional no extenso rol de direitos e garantias previstos nos arts. 7º a 11 da CRFB (BRASIL, 1988), restando claramente defendida a proteção ao trabalho infantil no inciso XXXIII do art. 7º: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.” (BRASIL, 1988)

No tocante à proteção da infância, resta previsto no art. 227 da CRFB que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998, art. 227).

Logo, o Estado se impõe o dever de proteção e regulação do trabalho precoce, ou seja, a erradicação do trabalho infantil, de forma a assegurar à criança e ao adolescente um desenvolvimento pleno, defendendo que seja evitada e erradicada toda forma de trabalho infantil.

A política pública de aprendizagem, por sua vez, busca atender o jovem definido na Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2004), isto é, em situação de risco e vulnerabilidade social por motivo de pobreza, identidades estigmatizadas, alternativas diferenciadas de sobrevivência que possam representar risco pessoal e social, entre outros, inserindo-o no mercado formal de trabalho.

Portanto, o discurso das garantias à proteção da infância, dos direitos sociais, da proteção ao trabalho infantil, da valorização do trabalho como um pilar da ordem econômica e da obrigatoriedade da educação fundamental *versus* o acesso ao ensino superior conforme a capacidade e os méritos próprios de cada um, demonstram o posicionamento do Estado frente às questões sociais, o enquadramento da família e do jovem nas expectativas do Estado, a relação que se espera do jovem com a educação e com o mundo do trabalho, bem como a descrição do perfil deste jovem em comparação ao padrão estabelecido para a sociedade em geral.

A seção seguinte descreverá o histórico da educação profissional e da aprendizagem no Brasil, com especial destaque à legislação vigente.

## **6.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA APRENDIZAGEM NO BRASIL**

A história do surgimento da educação profissional e da aprendizagem no Brasil, a qual remonta ao período Colonial, Imperial e Republicano, demonstra que sua trajetória sempre esteve dedicada às classes populares com o objetivo de torna-

las produtivas, diferindo da educação voltada para as classes economicamente favorecidas, a qual apresenta um caráter seletivo e acadêmico (SALES; OLIVEIRA, 2010).

Como descreve Sales e Oliveira (2010), o ensino de ofícios no Brasil Colônia era dedicado aos jovens que não tivessem outra escolha, como por exemplo, aqueles desprovidos de condições sociais e econômicas. O objetivo principal era prepara-los para o artesanato, a manufatura e a indústria, atividades desprestigiadas devido ao preconceito contra o trabalho físico e manual. Existiam algumas normas que já se preocupavam em regular os direitos e deveres desta aprendizagem profissional incipiente, a qual se dava fora do ambiente escolar tradicional – pois esta fora criada originalmente com o intuito de preparação intelectual da classe dominante para o exercício do poder – e tinha como objetivo principal se amoldar às demandas do antigo regime português e à organização social da época.

No tempo do Império, surgiram diversas iniciativas por parte do Estado e das associações civis para a educação profissional, adotando como base o modelo militar de hierarquia e disciplina. O Estado destinava verbas públicas para o ensino privado a fim de financiar o ensino profissional de cunho beneficente. A elite do Brasil imperial percebeu o ensino profissional como um meio de manter a ordem e mobilizar a força de trabalho para a indústria. Observa-se, portanto, que neste período o ensino profissional continuou a ser desvalorizado, porém, envolto em um caráter assistencialista e moralizador.

Durante a primeira República, houve a criação do Decreto nº 439/1890, que regulamentou a assistência aos jovens desvalidos e o Decreto nº 1.313/1891 estabeleceu os princípios para regularizar o trabalho dos menores nas fábricas do Rio de Janeiro, as quais estavam se expandindo nesta capital federal. Neste último já se delimitava a idade e o horário permitidos para o trabalho, se caracterizava o trabalho como aprendizado e se iniciava a noção de trabalho protegido. Um marco importante foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, por Nilo Peçanha, iniciativa esta apontada como fundamental para o surgimento dos futuros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os quais foram criados por meio do Decreto nº 7.566/1909. Nesta ocasião a percepção social explicitada nas políticas públicas era de que os hábitos de trabalho poderiam afastar a ociosidade, o vício e prevenir o crime. Observa-se ainda que as pessoas com deficiência também sofriam discriminação neste âmbito. É importante destacar que neste período, o

pensamento que permeava a República era calcado no liberalismo e no positivismo, de modo a incentivar a disciplinarização preventiva dos desvalidos, qualificação para o trabalho e combate aos desvios do padrão social vigente (SALES; OLIVEIRA, 2010).

Em 1942 estruturou-se o ensino profissional, por meio de leis orgânicas, porém, manteve-se o caráter dualista do ensino (formação intelectual versus formação de trabalhadores). Esta dualidade veio a ser confrontada pelo posicionamento de educadores críticos à época e especialmente pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, que propôs a equivalência geral entre os ciclos do ensino médio.

A Lei da Aprendizagem surge em 1943, devido à promulgação da CLT com a ditadura varguista, apresentando como obrigatória às indústrias a contratação de aprendizes, entre quatorze e dezoito anos, e suas matrículas em cursos de aprendizagem, os quais eram oferecidos pelo SENAI e SENAC. A obrigatoriedade estendeu-se também a estabelecimentos comerciais a partir do Decreto-Lei nº 8.622/1946.

Com o desenvolvimento social e econômico brasileiro, o cenário legal da aprendizagem foi se adaptando às novas demandas – embora algumas características permaneçam, como por exemplo: a prática de ensino e de trabalho conjugadas e o público-alvo composto por jovens de camadas sociais em vulnerabilidade –, culminando em normativas que são consideradas atualmente como marcos legais para a aprendizagem profissional, as quais são explicitadas a seguir.

Em suma, esta seção apresentou o histórico da educação profissional e da aprendizagem no Brasil, esclarecendo especialmente que a sua trajetória difere da educação voltada para as classes economicamente favorecidas, dedicando-se às classes populares com o objetivo de torná-las produtivas.

### **6.1.1 Legislação Vigente da Aprendizagem Profissional no Brasil**

No Brasil, o sistema legal vigente relativo à aprendizagem contempla principalmente a Lei nº 10.097/2000, o Decreto nº 5.598/2005, o qual regulamentou a primeira, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A Lei nº 10.097/2000 altera dispositivos da Consolidação das Leis do

Trabalho – CLT que em seu art. 403 passa a proibir “qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos”. Portanto, o menor, para efeitos desta normativa, em seu parágrafo único do art. 403, é o trabalhador de quatorze até dezoito anos, o qual deve desempenhar sua prática de aprendizagem em local adequado, isto é, que não o exponha a prejuízos relativos “à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola”.

Tal contrato de aprendizagem é definido como “contrato de trabalho especial” (BRASIL, 2000b), o qual é condicionado a ser escrito, pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, deve ter prazo determinado de no máximo dois anos e responsabilizar o empregador pela formação técnico-profissional metódica do menor, já devidamente inscrito em programa de aprendizagem sob a orientação de entidade qualificada, e asseverar que este, na condição de aprendiz, esteja matriculado e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, bem como, execute com o devido comprometimento as tarefas inerentes a sua formação, a qual deve ser compatível com o seu “desenvolvimento físico, moral e psicológico”, conforme preconiza a citada legislação (BRASIL, 2000b).

Esta formação técnico-profissional refere-se a um conjunto de atividades teóricas e práticas, organizadas sistematicamente de modo que o nível de complexidade seja progressivo e, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), em seu Art. 68, § 1º, priorize o aspecto pedagógico em detrimento do produtivo no ambiente de trabalho. O Decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005), em seu Art. 7º, inciso III explicita que esta formação deve oportunizar “capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho”. Ainda, ao término do curso de aprendizagem, mediante avaliação de aproveitamento, será concedido aos aprendizes certificado de qualificação profissional. Em síntese, o trabalho é assegurado ao adolescente como um direito que envolve profissionalização e proteção.

O contrato de aprendizagem pode extinguir-se no seu termo ou quando o aprendiz completar a idade limite de dezoito anos ou antecipadamente, segundo o art. 433, incisos I a IV da Lei nº 10.097/2000 (BRASIL, 2000b), em caso de “desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; falta disciplinar grave; ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou a pedido do



aprendiz”.

Em linhas gerais, estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a contratar aprendizes em número equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em seu quadro de pessoal, cujas funções demandem formação profissional. Entretanto, não é dever da Administração Pública, com exceção das sociedades de economia mista e empresas públicas (BRASIL, 2011c), a contratação de aprendizes, ou seja, nesse âmbito específico a execução de um programa de aprendizagem é discricionária.

Em síntese, este é o contorno dado pela legislação vigente ao tema “trabalho na adolescência”, o que denota uma concepção de infância e adolescência muito própria da sociedade atual, conforme analisado na seção 4. Esta representação do que é lícito e do que é, por outro lado, trabalho infantil, como uma ação exploratória sofrida pelas crianças e adolescentes, que até mesmo encontra políticas públicas que buscam a sua erradicação, é bastante recente, o que pode ser comprovado por uma simples consulta às datas dos documentos legais que tratam deste assunto por este viés.

Outro modo bastante peculiar de observação e fundamentação do caráter moderno desta discussão é a mudança cultural que ainda se expressa de forma gradativa nas famílias e na sociedade em geral, pois conforme explicita Cruz Neto e Moreira (1998), ainda está presente no senso comum a ideia de que é melhor trabalhar do que ficar na ociosidade e muito do que se prevê nas legislações ainda aguarda a implementação do poder público. Kassouf (2007) demonstra que crianças de famílias que trabalharam precocemente têm maior probabilidade de serem submetidas a trabalho infantil, este é outro aspecto que ilustra a cultura ainda difundida sobre o trabalho, que o define como ferramenta de enobrecimento e dignificação do homem. No entanto, as pesquisas recentes, conforme mencionado por Kassouf (2007) e Cruz Neto e Moreira (1998), apontam para o caminho inverso: da valorização do brincar e do estudar, as quais embasam os argumentos legais. E as gerações atuais também se deparam com o dever sociocultural e até mesmo moral de assumir uma posição favorável à erradicação do trabalho infantil. Nesse sentido, Salles (2005) aponta a influência da cultura para a compreensão da relação entre crianças e adultos, bem como o entendimento sobre as trajetórias de desenvolvimento infantil e a organização dos ambientes familiar e escolar considerando que a subjetividade sofre a influência dos referenciais linguísticos, dos

signos, da “organização social e cultural na qual os indivíduos estão inseridos” (SALLES, 2005, p. 34). Sobre esta temática, Bakhtin defende que a língua não tem o papel exclusivo de externalização das ideias, pois a apresenta a partir de uma concepção dialógica e discursiva. A língua, portanto, carrega em si mesma a memória cultural que permite ao sujeito humanizar-se, o que rompe com as correntes idealistas que situam o mundo da cultura na consciência, conforme explica Pan *et al* (2011).

Embora se use o termo erradicação, observa-se que a lei da aprendizagem teve como objetivo regular o trabalho e não proibi-lo, portanto, há um redesenho das condições de trabalho que inicialmente eram expressas em contextos familiares, nos quais era comum uma composição numerosa de filhos para o fortalecimento da mão-de-obra para as atividades laborativas, que se concentravam geralmente na agricultura familiar. Este redesenho, portanto, aponta para as demandas de uma sociedade industrializada. Salles (2005) indica que na atualidade há uma identidade de criança e adolescente alicerçada na cultura da informação, do consumo e no imediatismo. E esta caracterização da infância e da adolescência é muito própria da sociedade industrial e se liga às leis trabalhistas e ao sistema educacional. Com a separação entre seres adultos e seres em idade de escolarização, inicialmente nas famílias burguesas, conforme explica Ariès (1978), houve o progressivo afastamento da criança deste mundo do trabalho, o qual paulatinamente se estendeu a toda a sociedade. Ariès (1978) explicita também que, ao longo deste processo, é dado um caráter inquestionável e universalizante aos ditos fenômenos da adolescência como sendo próprios de uma fase. Associou-se à infância, desta forma, um status de dependência, não responsabilidade jurídica, política e emocional, conforme sintetiza Salles (2005). Surge, então, uma concepção de disciplinarização da infância e adolescência para a socialização e posterior inserção adaptada no mundo do trabalho – e este papel é designado à escola. Desde os anos 20, surgem também, políticas públicas e estudos médicos, psicológicos e pedagógicos com o objetivo de normatizar e explicar os comportamentos observados nestas diferentes fases da vida (SALLES, 2005).

A sociedade contemporânea tem apresentado algumas mudanças nas relações entre pais e filhos tornando-as mais igualitárias, com a diminuição do controle e da autoridade paternos que evitam lembrar a dependência dos menores aos adultos e apoiam a exaltação da juventude. Diante desta nova configuração,

muitas das funções que antes eram desempenhadas pela família, como a função de socialização, por exemplo, passam a ser delegadas às instituições, como à escola e à assistência social. Embora se perceba uma ambivalência, o estudo de Salles (2005) esclarece que a busca por igualdade não apagou as diferenças entre adultos e crianças e o papel da escola na preparação para o mundo do trabalho foi preservado, pois ainda “é o adulto quem assinala o espaço da criança e do jovem e essa designação se dá de acordo com as diferentes classes sociais e de acordo com o gênero” (SALLES, 2005, p. 40).

Considerando que a produção da infância tem sido normalizada pelos códigos oficiais, que concebem crianças e jovens como sujeitos de direitos em função de uma condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, desconsiderando as particularidades da cultura e naturalizando as desigualdades humanas, uma lógica individualizante perpassa os sistemas educativos e do mundo do trabalho resultando em práticas referentes à competência.

A legislação da aprendizagem profissional, por sua vez, teve como objetivo regular o trabalho e não proibi-lo, focando especificamente na primeira inserção profissional do jovem, a qual ocorre em um mercado que privilegia uma identidade profissional alicerçada em uma lógica autônoma e flexível e que exige do indivíduo o mesmo posicionamento, importando muito mais as capacidades de ordem psicológica do que as de ordem técnica. Nesse sentido, a pedagogia das competências presente no código ético-político das relações profissionais, que dita a forma como ocorre a inserção profissional em um determinado contexto sócio-histórico, atende a lógica do neoliberalismo. Esta pedagogia das competências, com suas três dimensões (relação educativa, organizacional e industrial) apresenta a mesma lógica adotada no sistema da aprendizagem profissional, com sua relação teoria e prática.

Embora a legislação em tela não evidencie o público-alvo da assistência social como sendo o seu destinatário, há uma relação histórica existente entre a educação profissional e a aprendizagem no Brasil e os jovens das classes populares. Em razão disso, a política de assistência social terá destaque na próxima seção.

## 6.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL: BREVE HISTÓRICO E ANÁLISE CRÍTICA

Silva e Corgozinho (2011) apresentam o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como uma política social recente, datada de 2005, que vem gerando uma importante expansão do campo de trabalho para os psicólogos em todo o país, o qual ainda demanda avanços nos referenciais teórico-metodológicos para suprir os afazeres destes profissionais em campo.

De acordo com Silva e Corgozinho (2011), a história do SUAS remonta à década de 30, com seus movimentos sociais populares, os quais requeriam a intervenção do Estado no reconhecimento e ampliação dos direitos sociais. A partir do final dos anos 70, tais lutas surtiram efeito e suas vitórias no campo da democratização culminaram na nossa carta magna, a Constituição Federal de 1988, a qual marcou o reconhecimento da assistência social como direito e determinou a distribuição das suas competências entre União, Estados e Municípios, junto ao Distrito Federal, estimulando a participação coletiva.

A assistência social é então colocada ao lado da saúde e da previdência, compondo o tripé da seguridade social e em 1993 é promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social, “que a torna, no Brasil, um direito de todos os cidadãos e dever do Estado” (SILVA; CORGOZINHO, 2011, p. 13), mudando seu status legal e político.

Estes autores detalham as particularidades do SUAS em um breve resumo caracterizando-o “como um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico da assistência social no campo da proteção” (SILVA; CORGOZINHO, 2011, p. 13).

Para que estes objetivos se cumpram, Silva e Corgozinho (2011) enfatizam que o foco de atuação do SUAS está em reduzir e prevenir situações de vulnerabilidades e riscos sociais, surgidos em função dos ciclos de vida, faixas etárias identificadas como prioritárias para o atendimento (crianças, jovens e idosos) e da fragilização de vínculos. A fim de garantir prevenção e atendimento das situações já instaladas, o SUAS divide-se em dois níveis de complexidade: a proteção social básica, com os Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e a proteção social especial, subdividida em média e alta complexidade, com os Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.

As citadas autoras defendem que a assistência social, antes de se tornar um

direito social, era um campo de conflitos obscuros, pois a questão social era discutida muito mais por um dever moral do que por um dever político ligado aos direitos de cidadania. Ximenes, Paula e Barros (2009, p. 689) citam ainda que as ações assistenciais eram, até então, “marcadas por práticas assistencialistas e filantrópicas”.

O propósito maior do SUAS, conforme defendem Silva e Corgozinho (2011, p.14) é “efetivar uma rede de proteção social estável e sustentável, a partir de um novo modelo gestão (...), garantindo autonomias legais em regime de mútua colaboração institucional num sistema hierarquicamente regulado em termos de vínculos e responsabilidades”.

Ximenes, Paula e Barros (2009), por outro lado, tecem uma crítica ao processo de efetivação da política de assistência social tal como prevista na Constituição de 1988, pois segundo os autores esse processo aconteceu, e continua acontecendo, de forma contraditória, em um contexto de gestão que ao mesmo tempo em que faz concessões à ideologia neoliberal, incumbe o Estado de implementar e de desenvolver políticas públicas de proteção social. Ainda, segundo estes autores, mesmo após a promulgação da Constituição de 1988, muitos de seus preceitos não foram concretizados e continuam sendo um desafio em função das “fortes marcas clientelistas e assistencialistas que caracterizam a história das práticas assistenciais no Brasil” (XIMENES; PAULA; BARROS, 2009, p. 689). O crescimento do terceiro setor na década de 90, ao lado do serviço voluntário, é apontado por estes autores como um dos exemplos de perpetuação destas práticas, eximindo o Estado do seu papel de agente da proteção social do país.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (BRASIL, 2004), é função do CRAS realizar o mapeamento e a organização da rede socioassistencial de proteção básica, atendendo as famílias referenciadas e encaminhando a população para as demais políticas públicas e sociais, sendo este último um ponto de interseção onde o mundo do trabalho se insere.

Uma das responsabilidades do CRAS é ofertar programas e projetos de capacitação e promoção da inserção produtiva e de geração de trabalho e renda (SILVA; CORGOZINHO, 2011). No entanto, Ximenes, Paula e Barros (2009) ponderam que não compete somente à assistência social responsabilizar-se pelo atendimento das demandas sociais. E estes autores lembram que ainda persistem as dificuldades ligadas aos “interesses democráticos e eleitorais” as quais podem

impactar na ação das equipes restringindo, por exemplo, a atuação dos psicólogos “a práticas normatizantes, a serviço da agenda de grupos políticos à frente das engrenagens governamentais” (XIMENES; PAULA; BARROS, 2009, p. 696). Como exemplo de prática normatizante, é possível citar a concepção de competências na formulação destas políticas públicas, conforme detalhado na seção 5.1, pois compreende uma ideologia neoliberal que é incompatível com os preceitos de cidadania e direitos sociais.

Tendo visto este histórico sobre a assistência social e uma análise crítica referente à sua construção e sua condição atual, a próxima seção abordará como a discussão sobre o mundo do trabalho se insere na assistência social.

### **6.2.1 Diálogos entre a Assistência Social e o Mundo do Trabalho**

Como o mundo do trabalho é contemplado nas políticas públicas específicas de trabalho e emprego, é relevante compreender como a assistência social articula as ações correspondentes a este campo sem perder sua especificidade, já que, a depender da leitura que se faça, a política de aprendizagem profissional poderia ser enquadrada somente como uma política de trabalho e emprego.

Apoiada especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), que inaugura uma mudança de paradigma no entendimento e na construção de propostas de intervenção direcionadas ao universo infanto-juvenil e define ordenamentos legais que pressupõem a construção de Políticas Sociais para o alcance de metas e objetivos, considerando crianças e adolescentes como sujeitos de direito, a assistência social compreende que o programa de aprendizagem profissional atua nesta interseção entre ambas as políticas, de assistência social e de trabalho e emprego.

Com relação ao âmbito do trabalho, a Lei nº. 12.435/2011, a qual alterou a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – nº. 8.742/1993, em seu artigo 2º, inciso I, alínea c, estabelece como um de seus objetivos a “Integração ao Mercado de Trabalho” (BRASIL, 2011a, p.1).

A Resolução nº. 33/2011 – CNAS, que define a Promoção da Integração ao Mercado de Trabalho no campo da assistência social e estabelece seus requisitos, considera que “os indivíduos e famílias devem ser atendidos no conjunto de suas vulnerabilidades, identificadas a partir do processo de integração ao mundo do

trabalho” (BRASIL, 2011b, p.115).

O Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho – ACESSUAS TRABALHO (BRASIL, 2013b) introduz a noção de mundo do trabalho em substituição a mercado de trabalho por se tratar de um conceito mais amplo e adequado aos desafios da política de assistência social. Ademais, apresenta a mobilização e o encaminhamento de adolescentes a partir de 16 anos de idade para cursos de capacitação profissional como uma das ações indicadas para o atendimento do público prioritário da política, por reconhecer a necessidade de buscar o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais por meio de ações socioeducativas que promovam o acesso ao mundo do trabalho. Reconhece, ainda, que é papel da assistência social “identificar e acolher as demandas, mobilizar e garantir direitos e ser vocalizadora da população em vulnerabilidade”, de modo que se resgate a autoestima, a autonomia e a resiliência (BRASIL, 2013b, p. 7) na integração ao mundo do trabalho.

Este trecho, em especial, merece destaque, pois a política pública em tela se propõe vocalizadora da população, aquela que reconhece o que o público necessita e pressupõe o resgate da autoestima, da autonomia e da resiliência, considerando estas características como ausentes. A aprendizagem destas competências se mostra aqui diretamente relacionada ao papel da assistência social.

A Lei nº 12.101/2009, alterada pela Lei nº 12.868/2013 (BRASIL, 2013a), no inciso II do art. 18 dispõe sobre os programas de aprendizagem de adolescentes, de jovens ou de pessoas com deficiência a fim de que sejam prestados com a finalidade de promover a integração ao mercado de trabalho, observadas as ações protetivas previstas na Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Trata-se, portanto, de um marco para o reconhecimento da operacionalização dos programas de aprendizagem no âmbito da assistência social.

Sendo assim, a política de assistência social é convocada a pensar nas ações de articulação com o mundo do trabalho, pois cabe a ela convocar vontades, sensibilizar a população em situação de risco e vulnerabilidade social para suas potencialidades e para o universo de oportunidades construindo uma ponte entre os usuários da assistência social e a política pública de trabalho e emprego. Esta prática é, portanto, compreendida como intersetorial, especialmente no município de Curitiba (2013).

Tendo compreendido os diálogos possíveis entre a assistência social e o

mundo do trabalho, especificamente com a política de aprendizagem profissional, a próxima seção abordará o contorno dado pela política nacional de assistência social ao jovem.

### 6.2.2 O Jovem Retratado pela Política Nacional de Assistência Social

Conforme analisa Dimenstein (2010, p. 160), as políticas públicas surgem em função de uma demanda de proteção social, a qual surge em virtude do descompasso entre as responsabilidades individuais e coletivas em função dos efeitos perversos do sistema econômico vigente.

Considerando esta conjuntura, a desigualdade social convoca um posicionamento do Estado frente às suas demandas.

Diante disso, políticas públicas como a Política Nacional de Assistência Social – PNAS passam a delimitar seu público-alvo, o qual neste caso é definido como população em situação de risco e vulnerabilidade social e se compõe de:

famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; **ciclos de vida; identidades estigmatizadas** em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela **pobreza** e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; **inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal**; estratégias e **alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social** [grifos meus] (BRASIL, 2004, p. 33).

Quando a PNAS usa o termo ciclos de vida, está se referindo a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em função de se tratar de faixas etárias que demandam atenção especial no que se refere à proteção social.

Com isso, assume-se uma concepção de desenvolvimento humano, de aprendizagem, tão cara à concepção de competências (MANFREDI, 1998).

Hüning e Guareschi (2002) chamam a atenção para a classificação de pessoas, como a de risco, que demarca uma diferença e requer instituições e programas para atendimento destas demandas de modo que se instauram práticas de governabilidade que naturalizam a condição objetivada de crianças e adolescentes em situação de risco social.

A identidade surge, conforme Hüning e Guareschi (2002), no interior das relações de poder como um produto da diferença com relação ao outro, com o que



não se é. As identidades, então, compõem sistemas de significação que demarcam grupos sociais em uma desestabilização contínua advinda das diferenças que convocam a todo o momento novas posições identitárias, sustentadas pela exclusão. A diferença, portanto, sustenta-se na cultura, com seus sistemas classificatórios, implicados com relações de poder, o poder de demarcar a normalidade. Com isso, os tutelados são compreendidos como aqueles que carecem do padrão instituído como normalidade e precisam ser auxiliados com vistas à adequação.

A infância, de um modo geral, tem encontrado denominações como “normal”, “marginal” e “de risco”, conforme apontam Hüning e Guareschi (2002, p. 44). Quando a PNAS (BRASIL, 2004) se refere a identidades estigmatizadas, está tratando de um grupo social marcado como uma categoria que vivencia uma condição de risco e que, de acordo com uma leitura crítica da política, é ao mesmo tempo responsável por representar risco pessoal e social.

Hüning e Guareschi (2002) explicam o caminho percorrido até esta definição de risco relatando que as ciências que se debruçaram na busca de categorizações de uma noção de infância e adolescência dita normal, como a pedagogia, a pediatria e a psicologia, demarcaram a diferença, possibilitando a outras ciências o estudo e descrição destas expressões de juventude, as quais foram objetivadas pelas instituições em questão como o dito de risco social.

Logo de início, portanto, o jovem que se encaixa nesta definição é posto à margem da sociedade e deverá observar determinadas prescrições se quiser um dia integrá-la. Deste modo, deposita-se a culpa no outro e no meio familiar e não na sociedade, pois se o indivíduo estivesse integrado, talvez não fosse de risco. Surgem então os mitos que engendram discursos de verdade e estabelecem alvos para correção e adequação, como acontece, por exemplo, com adolescentes considerados de risco e pertencentes às classes categorizadas como perigosas (HÜNING; GUARESCHI, 2002).

As competências entram em cena como uma destas prescrições, constituindo um parâmetro que permite assegurar quem está qualificado, pelas vias do mérito, a compor o quadro da inclusão social.

Para Hüning e Guareschi (2002), esta linguagem, que compõe a noção de risco, por sua vez, imbricada nos programas sociais que se voltam para tal população, como é o caso da citada política, produz efeitos para além destas

instâncias, fundamentando uma separação entre quem governa e quem é governado, em uma busca por normatização. Neste processo convocam-se as diversas instituições, incluindo a psicologia, a fim de que se coloque em prática um plano de intervenção que envolve dispositivos disciplinares e de controle na tentativa de gerir o risco social representado por este público-alvo.

Desde o fim do século XIX, a preocupação social com pessoas em situação de risco surge não apenas para solucionar a problemática enfrentada pela própria pessoa, mas também resolver a ameaça que tal situação expõe à ordem social, como bem demonstram Hüning e Guareschi (2002). Instituições sociais são fundadas no contexto da década de 30 na tentativa de gerir tais situações. Em 1964, o menor e o problema social que engendrava consigo vem a tona nacionalmente convocando pesquisadores a trabalharem em prol da segurança nacional tão cara ao regime militar. As políticas econômicas desenvolvimentistas geravam tensões sociais que se tornavam alvo de atenção e controle do Estado. Neste cenário, o adolescente passa a ser protegido da sociedade que também se protege dele, “em um processo de correção de identidades desviantes ou identidades de risco” (HÜNING; GUARESCHI, 2002, p. 49).

Este processo histórico demonstra que apesar da política de assistência social e a política de aprendizagem profissional serem recentes, ainda carregam consigo esta concepção de correção de identidades desviantes em nome da proteção social, que não se expressa somente como a proteção do indivíduo, mas também a proteção da sociedade com relação a esse indivíduo, pois conforme a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004), é preciso atuar em prol da prevenção das situações de risco pessoal e social.

As citadas autoras (2002) chamam a atenção para o fato de que futuros passam a ser preditos na linguagem da noção de risco social, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de cujos sujeitos já são muitas vezes culpabilizados pelo que podem se tornar, engendrando ações de controle que antecipam medidas preventivas que focam a irregularidade no indivíduo. Mesmo após a ditadura militar o foco ainda se trata do uso de tecnologias de governabilidade para manutenção da ordem social e modelagem de identidades e da relação do indivíduo consigo mesmo, incluindo a responsabilidade de auto gerenciar o seu risco.

O programa de aprendizagem ofertado pelo Estado constitui uma estratégia para que o indivíduo auto gerencie seu próprio risco, pois, conforme Brasil (2011c),

ele objetiva que o jovem atue com competência no mundo do trabalho em prol do desenvolvimento do país, ou seja, há uma responsabilização do sujeito pela própria inclusão com foco em uma lógica neoliberal de desenvolvimento da nação.

Rose (1998, p. 32) argumenta que a tarefa central da organização moderna é a “administração da subjetividade” e que as formas de pensar e agir disseminadas pelas autoridades que assumem a frente deste “governo da alma” afetam as formas de ser e de interagir da sociedade em geral. O citado autor justifica o uso da palavra “governo” por designar ações diretas, por meio da persuasão e não da violência direta, sobre os indivíduos a fim de conquistar fins sociais e políticos, as quais instauram novos regimes de verdade que resultam em um poder que gera exclusão. Rose (1998, p. 39) afirma que “as inovações no conhecimento têm, pois, sido fundamentais para os processos pelos quais o sujeito humano tem sido introduzido em redes de governo” e a psicologia é uma das áreas que tem estado a serviço de identificar patologias, classificar os indivíduos e autorizar as normalidades.

A política de aprendizagem profissional associada à política de assistência social acaba por compor uma rede de governo, na medida em que buscam a inclusão social, atuando na persuasão da população, convencendo de que atuam em prol da solução das questões sociais relativas à exclusão produtiva, mas na prática a inclusão social, conforme defendida, não se efetiva porque envolve mecanismos excludentes na sua operacionalização, tais como a própria delimitação da identidade de risco e o argumento de que a educação como qualificação (BRASIL, 2000b) é a chave para estes resultados.

Como aponta Pan (2007), com o avanço tecnológico as relações se pautam não mais na dominação, mas sim na exclusão e a escola tem como papel preponderante oferecer progressiva capacitação a fim de oportunizar ao jovem sua inserção no mundo do trabalho. No entanto, a educação responde a um modelo de inclusão “que tem por base a noção de que é necessário excluir, para depois incluir, de certo modo, em certo lugar” (PAN, 2007, p.3).

Pan (2007) apresenta uma análise sobre a temática da subjetividade fundamentada na perspectiva bakhtiniana, a qual elucida que ela não está imbricada em uma relação direta, e determinada, de causa e efeito, como uma instância psíquica individual e universal, algo do eu interior, mas trata-se de uma construção ao mesmo tempo individual e coletiva que permanece em constante movimento discursivo, contrapondo-se, confluindo, negando-se, na arena de vozes. As novas

tecnologias de governo, portanto, posicionam-se nesta arena discursiva de modo a tentar monologizar o discurso sobre a subjetividade do jovem de risco que fortalece os processos de exclusão social.

Sobre isso, Scisleski e Guareschi (2010, p. 179) afirmam sobre os “jovens marginalizados no Brasil” que tal situação “evidencia (...) (o) abandono no que diz respeito à proteção de suas vidas, pois a lei, mesmo existente, não os protege. Esses ‘banidos da sociedade’ mantêm, então, em relação com a lei, uma posição de bando”.

A PNAS afirma ainda que a proteção social proposta por ela demanda um olhar sobre

as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do **cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem** [grifos meus] (BRASIL, 2004, p. 15).

Quando se afirma que o cotidiano da vida das pessoas promove situações de risco e vulnerabilidades, é preciso analisar que esta condição não emerge na família, mas sim na sociedade em que ela se insere. Portanto, a condição de exclusão é mais ampla e envolve um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Nesta esteira, além da PNAS, é fundamental observar a justificativa do projeto de Lei nº 2.845/2000 (BRASIL, 2000a), cuja aprovação resultou na Lei nº 10.097/2000, conhecida como a Lei da Aprendizagem, a qual afirma que “a profissionalização é um direito primordial do adolescente e é a alternativa possível a esses jovens” (BRASIL, 2000a, p. 92). E ainda, argumenta que a citada Lei

se traduzirá em benefício para cerca de 7 milhões de jovens entre 14 e 16 anos, que necessitam de renda, de educação e de formação para ingresso no mercado de trabalho, **cada vez mais exigente quanto à qualificação profissional e pessoal** [grifos meus] (BRASIL, 2000a, p. 92).

Considerando que a política de aprendizagem profissional pressupõe como fundamento a relação teoria e prática e a frequência escolar é obrigatória por constituir um pilar dos objetivos desta política, Pan e Ferrarini afirmam que “não é o acesso à escola que impedirá a exclusão educacional uma vez que a educação formal vem sofrendo uma grande influência do mundo do trabalho e pelas políticas

de educação regidas pelo ideário neoliberal” (PAN; FERRARINI, 2009, p.16) e completam denunciando a contradição do mundo do trabalho, que por um lado,

pouco tem ofertado ao trabalhador no sentido de lhe garantir estabilidade salarial e empregatícia, [mas] por outro lado muito tem exigido do trabalhador e dos candidatos a trabalhadores em termos de formação e qualificação profissional, transferindo-lhe a responsabilidade por estar excluído. (PAN; FERRARINI, 2009, p.16).

Situamo-nos em uma cultura de superficialidade, onde há proliferação de miséria e relações permeadas pelo consumo, como indica Miranda (2005). É preciso, portanto, “pensar a subjetividade para além da individualidade” (MIRANDA, 2005, p. 35), pois apesar da noção de individualidade difundida pelo capitalismo, a subjetividade não é pertencente ao âmbito individual nem somente localizável no social, mas sim uma produção dinâmica, plural e polifônica no entrecruzamento destas instâncias.

Sendo assim, as normativas jurídicas defendem a elaboração de políticas públicas a fim de atender as demandas sociais identificadas e manter ou estabelecer uma determinada ordem social.

No entanto as políticas sociais são “tensionadas pela contradição entre cumprir com sua responsabilidade e responder a uma política econômica voltada para a redução dos gastos públicos” (SCISLESKI; GUARESCHI, 2010, p. 160). Sendo assim, a política pública pode, em princípio, objetivar a garantia dos direitos sociais, mas em última instância, reforçar as desigualdades socioculturais não garantindo estes direitos sociais.

Scisleski e Guareschi (2010, p. 179) discutem que os regimes democráticos “não afasta(m) a exceção como governo, mas justamente possibilita(m) a criação de técnicas sutis que, em nome da democracia, protegem a sociedade dos sujeitos considerados uma ameaça permanente”.

Historicamente, conforme demonstrado por Hadler (2010), a assistência à juventude no Brasil tem a marca do olhar sobre a deficiência e os problemas, bem como da busca pela normalização, da regulamentação e, nesse sentido, as políticas públicas incorporam o sentido do risco, do diferente que demanda normalização, por meio do uso de estratégias de intervenção, prevenção e controle. Assim, “o jovem acaba sendo considerado tanto como perigo como fardo social” (HADLER, 2010, p. 308), discurso este que embasou a implementação de órgãos e normativas

específicas a partir dos anos 20. O termo menor, proveniente do Código de Menores, conforme lembra Hadler (2010) ajudou a dar forma à noção de periculosidade.

Considera-se, conforme o estudo de Machado e Pan (2013, p. 269) enuncia, que se difunde a ideia “do jovem como alguém exposto a uma série de riscos próprios a sua fase (internos, como de identidade, ou externos, frente à violência (...))”.

Associa-se a juventude – quando conjugada à pobreza – à vulnerabilidade, ao risco e, por fim, ao perigo, conforme denunciado por Machado e Pan (2013). Sendo assim, as políticas públicas pautadas nesta premissa, se voltam para “a prevenção da ociosidade e da mendicância”, adotando “medidas compensatórias” que visam “alcançar padrões normativos ou desejáveis” (MACHADO; PAN, 2013, p. 270).

Sobre as políticas públicas, vale destacar a conclusão de Machado e Pan (2013, p. 271) afirmando que “dentre os fatores envolvidos na composição dos imaginários sobre o jovem na sociedade contemporânea estão as relações entre Estado e sociedade, que se refletem na elaboração das políticas públicas (sendo reproduzidas por elas)”. As políticas produzem, portanto, modos de existência do jovem.

Segundo Souza, o discurso normativo que compreende crianças e adolescentes como sujeitos de direitos não propõe “igualdade em relação ao outro”, mas sim “a participação concebida como atividade, ou seja, como *fazer*”, pois deve desenvolver um potencial para trazer soluções aos problemas sociais, “é também aquele que deixou de ser considerado como parte de um ‘grupo de risco’, mero beneficiário de políticas paternalistas: a ele ‘o acesso a serviços’ é um direito a ‘ser assegurado’” (SOUZA, 2009, p. 21), responsabilizando o sujeito pelo acesso a estes serviços e, principalmente, pela interminável missão de assegurar os direitos. Desse modo, conforme Souza (2009), não se fala mais no sujeito carente, necessitado, mas sim naquele que fará a sua parte, que buscará soluções mesmo que seu próprio direito não tenha sido reconhecido e legitimado na arena política.

Na próxima seção, discutiremos um documento que expressa a interpretação que se dá à legislação da aprendizagem pelo Ministério do Trabalho e Emprego, a qual pontua a interligação entre a aprendizagem, as competências e o jovem, apontando especificamente a observância ao perfil socioeconômico.

### 6.3 MANUAL DA APRENDIZAGEM: A SELEÇÃO DO JOVEM APRENDIZ/JOVEM DE RISCO PELA APRENDIZAGEM

O Manual da Aprendizagem consiste em um documento produzido pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com a finalidade de “orientar os empregadores e as entidades formadoras habilitadas a respeito dos procedimentos que devem ser observados para a contratação de aprendizes à luz da Portaria MTE nº 723, de 2012” (BRASIL, 2011c, p. 9).

Este documento apresenta o jovem como pessoa em desenvolvimento e defende que a “juventude esteja preparada para atuar **com competência** no mundo do trabalho, mas também para a convivência social e para a participação cidadã na definição dos destinos no Brasil” [grifo meu] (BRASIL, 2011c, p. 9). Como é possível perceber, a concepção de competências ganha ênfase na apresentação do documento. E em sua introdução, há uma leitura das legislações relativas à temática com destaque ao Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual é retratado como uma importante normativa que prevê o direito à aprendizagem, o que coaduna com a teoria de competências, a qual tem como eixo central a relação teoria e prática, ou seja, para que o indivíduo seja competente precisa apresentar conhecimentos teóricos, associados à habilidade em aplicá-los, aprendida pela experiência, e uma atitude compatível.

A justificativa do projeto de Lei nº 2.845/2000, cuja aprovação resultou na Lei nº 10.097/2000, conhecida como a Lei da Aprendizagem demonstra como o Estado analisa as demandas da população-alvo e sua condição frente às limitações de sua condição socioeconômica:

A realidade de nosso país revela que as limitações econômicas não permitem assegurar ensino obrigatório acima de quatorze anos de idade, e que o ingresso precoce dos trabalhadores no mercado decorre do estado de absoluta pobreza de suas famílias, que dependem do trabalho dos filhos para o aumento da renda familiar e garantia de subsistência. Estima-se que cerca de dois milhões e setecentos mil jovens trabalhadores, na faixa etária entre quatorze e quinze anos de idade, encontram-se no mercado de trabalho. Restaurar a possibilidade de emprego para essa camada da população é medida urgente e de inegável alcance social (BRASIL, 2000a, p. 94).

Com essa política, o Estado oferece igualdade de oportunidade, fazendo sua parte para promover a inclusão de todos, mas esta oportunidade está condicionada à aprendizagem por competência, a qual não constitui uma prática facilitadora da inclusão.

O restante do documento é estruturado em perguntas e respostas e em vários trechos esclarece a diretriz da teoria de competências na formulação e/ou execução da política de aprendizagem, conforme veremos a seguir.

O primeiro deles está na sequência da pergunta “O que é o programa de aprendizagem?”, cuja resposta é:

É o programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação pedagógica de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica e com atividades práticas coordenadas pelo empregador. As atividades devem ter a supervisão da entidade qualificadora, em que se é necessário observar uma série de fatores, como o público-alvo, indicando o número máximo de aprendizes por turma; perfil socioeconômico e justificativa para seu atendimento; objetivos do programa de aprendizagem, com especificação do propósito das ações a serem realizadas e sua relevância para o público participante, a sociedade e o mundo do trabalho; conteúdos a serem desenvolvidos, contendo os conhecimentos, habilidades e competências, sua pertinência em relação aos objetivos do programa, público participante a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho; estrutura do programa de aprendizagem e sua duração total em horas, observando a alternância das atividades teóricas e práticas, bem como a proporção entre uma e outra, em função do conteúdo a ser desenvolvido e do perfil do público participante; mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa de aprendizagem e mecanismos de inserção dos aprendizes no mercado de trabalho após o término do contrato de aprendizagem; e o período de duração – carga horária teórica – observando a concomitância e os limites mínimo e máximos das atividades práticas, observando os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE nº 723, de 23 de abril de 2012 (BRASIL, 2011c, p. 13).

Este trecho resume as orientações gerais para o programa de aprendizagem, bem como reforça a importância da análise do perfil socioeconômico do público atendido e sinaliza a teoria de competências quando afirma que se espera deste programa o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências relevantes ao público, à sociedade e ao mundo do trabalho. A vinculação entre teoria e prática é reforçada ao longo do trecho e, embora se refira a uma política pública atual, ainda apresenta a forte marca da preparação para um ofício. Essa característica está presente desde os primórdios da educação profissional e da aprendizagem no Brasil, no período Colonial, Imperial e Republicano, conforme já demonstrado, demarcando uma educação específica às classes populares em



atenção ao mercado de trabalho. Este trecho evidencia a preocupação com a inserção do aprendiz no mercado de trabalho, mas não trata da sua permanência após a finalização do contrato, o que evidencia o tratamento dado pela política de aprendizagem a esta demanda.

Sobre a seleção do aprendiz, o documento informa que

O empregador dispõe de total liberdade para selecionar o aprendiz, desde que observado o princípio constitucional da igualdade e a vedação a qualquer tipo de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, bem como a observância aos dispositivos legais pertinentes à aprendizagem e a prioridade conferida aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional (BRASIL, 2011c, p.16).

Deste modo, entende-se que é perfeitamente possível à empresa adotar um processo seletivo que parta da teoria de competências, a qual poderá lhe indicar o adolescente que ela considere com melhor perfil para a vaga disponibilizada. Ainda, como a teoria de competências propõe uma seleção pela aprendizagem, há perfeita compatibilidade no uso de um processo seletivo baseado na citada teoria para a contratação de aprendizes, considerando os objetivos do programa de aprendizagem. Há também, no trecho acima, uma indicação de prioridade aos adolescentes de 14 a 18 anos de idade, mas não uma obrigatoriedade de contratação desta faixa etária, isto é, fica facultada às empresas a opção pelos mais velhos.

A relevância da relação teoria e prática no programa de aprendizagem se expressa até mesmo na remuneração, pois o aprendiz é obrigado a frequentar o curso teórico tanto quanto a prática na empresa contratante, sob pena de desconto no salário, como se confere a seguir.

**A falta ao curso teórico de aprendizagem pode ser descontada no salário do aprendiz?**

Sim, pois as horas dedicadas às atividades teóricas também integram a jornada do aprendiz, podendo ser descontadas as faltas que não forem legalmente justificadas (art. 131 da CLT) ou autorizadas pelo empregador, inclusive com reflexos no recebimento do repouso semanal remunerado e nos eventuais feriados da semana. (BRASIL, 2011c, p.30)

O aprendiz pode ter seu contrato rescindido por:

I – Término do seu prazo de duração;

II – Quando o aprendiz chegar à idade-limite de 24 anos, salvo nos casos de aprendizes com deficiência;

III – Ou, antecipadamente, nos seguintes casos:

- A) Desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;
- B) Falta disciplinar grave (art. 482 da CLT);
- C) Ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo;
- D) A pedido do aprendiz (BRASIL, 2011c, p. 33).

A rescisão do contrato de aprendizagem, portanto, pode estar relacionada ao desempenho, ao desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais exigidas para o bom andamento do trabalho. Esta rescisão é feita mediante laudo de avaliação elaborado pela instituição formadora (BRASIL, 2011c). Os fatores que podem levar à rescisão representam a lógica do mérito, defendida no neoliberalismo, conforme análise de Gentili (2001). Deste modo, mesmo os direitos sociais, quando objeto de políticas públicas no sistema neoliberal enquadram-se no crivo do princípio meritocrático.

O município de Curitiba (CURITIBA, 2013) dispõe de uma formação inicial, a qual pressupõe a preparação do adolescente para a cultura do mundo do trabalho. Esta formação acontece antes da inserção do jovem em uma vaga de aprendizagem e tem como público-alvo adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Deste modo, estes jovens, cujas famílias são referenciadas nos CRAS de Curitiba, acessam uma pré-formação antes da contratação como aprendizes com vistas à aquisição de competências. Esta pré-formação é um diferencial deste município, pois é discricionária, e sua existência indica a necessidade de uma preparação anterior ao próprio programa de aprendizagem a fim de viabilizar a entrada do público da assistência social no mercado de trabalho. Este ponto confirma a dificuldade de inserir este público nas vagas disponíveis, pois a necessidade de uma pré-formação indica que as competências apresentadas pelo público-alvo da assistência social não são compatíveis com aquelas que o mercado de trabalho exige.

A Política Nacional de Assistência Social confirma essa dificuldade quando define seu público-alvo em termos de identidades estigmatizadas, dificuldade de inserção no mercado de trabalho e atitudes que levam a risco pessoal e social (BRASIL, 2004).

Apesar da substituição do termo mercado de trabalho por mundo do trabalho (BRASIL, 2013b), a lógica ainda é de mercado no sistema neoliberal e conforme

Gentili (2011), o mercado é o espaço de ausência de direitos e visa apenas aos indivíduos em sua condição de consumidores.

Embora o poder público elabore diferentes estratégias para inserção de jovens no mercado de trabalho, conforme demonstrado, por exemplo, por Gonçalves (2014), com o objetivo de solucionar questões sociais, a eficácia deste objetivo é questionável diante dos estudos abordados na seção 3, conforme analisaremos a seguir.

Ferro e Kassouf (2005) e Amazarray *et al* (2009) demonstram o não envolvimento do jovem na decisão pela entrada no mercado de trabalho e aponta que esta é motivada, entre outros fatores, pela sobrevivência da família e pela baixa atratividade da escola. Ora, nesse sentido, a posição de quem oferece a vaga é a de oferecer uma rara oportunidade, quase um prêmio; mas a posição do jovem é a de quem tem o dever de aceitá-la, de cumprir uma obrigação, seja em função da própria responsabilidade perante a família, seja pelo desejo de afastar-se da escola, sendo ambos os aspectos negativos e o último, em especial, não se cumpre, já que o programa de aprendizagem obriga a frequência escolar. Sobre tal prêmio, o jovem reproduz o discurso, mas não sabe significar o que é o trabalho para si mesmo.

Ferro e Kassouf (2005) concluem que a legislação ajudou a reduzir o trabalho infantil, mas não o erradicou, o que pode significar um acúmulo de funções, conforme também aponta Amazarray *et al* (2009). O jovem pode atuar como aprendiz, frequentar a escola, mas isso não o impede de trabalhar no mercado informal, principalmente porque a condição das famílias pode assim exigi-lo. Deste modo, o jovem pode assumir a responsabilidade por todo o sustento da família em uma faixa etária que figura na legislação como objeto de proteção e sustento (BRASIL, 1990; BRASIL, 1988), o que constitui uma contradição.

Além disso, Kuenzer (2006) aponta que as políticas de Educação Profissional formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não só falharam no objetivo da inclusão produtiva como precarizaram as ofertas educativas.

O estudo de Amazarray *et al* (2009) aponta, ainda, para o paradoxo existente na sociedade com relação ao trabalho infanto-juvenil, pois coexiste a defesa pela erradicação do trabalho infantil com a concepção ideológica de que o trabalho, seja qual for, ainda é a melhor opção para os jovens de baixa renda, desconsiderando por exemplo, os efeitos sobre a saúde e os aspectos subjetivos.

Amazarray *et al* (2009) questiona o modelo de trabalho protegido na prática,

pois o mercado de trabalho é regido pela lógica empresarial e individualista, o qual exige do trabalhador, mesmo que este seja aprendiz, o aspecto produtivo, contrariando o contrato de aprendizagem, que defende a não sobreposição do aspecto produtivo ao educativo. Logo, tal realidade confirma a prevalência da teoria de competências, tanto durante o contrato de aprendizagem, como dificultando ainda mais a fase que se inicia após o encerramento do contrato como aprendiz.

Lima e Minayo-Gomez (2003) denunciam que a precarização das relações de trabalho é uma experiência naturalizada para esses jovens, fundamentada na histórica fragilização das relações de trabalho. Os jovens ditos em situação de vulnerabilidade social ainda são filiados a setores informais, ou até mesmo às atividades ilícitas, e são historicamente tratados como mão-de-obra rentável. Kuenzer (2006) aponta que a demanda dos excluídos continua sendo muito superior às ofertas gratuitas, fazendo com que a possibilidade de inclusão mais acessível seja por meio da realização de trabalhos precarizados e eventuais, segundo a lógica da inclusão subordinada. E as ofertas disponíveis por meio do poder público, muitas vezes, constituem práticas assistencialistas ao invés de expressar de fato as ações de uma política pública.

Sobre o exposto, cabe refletir que na sociedade atual, diferente da opressão física e mental imposta pela ditadura, como bem analisa Foucault (ALVES, 2011), são utilizadas estratégias de aprimoramento, de práticas de produção da verdade que propiciem um adestramento físico e mental em prol da manutenção do estado atual das coisas. As competências constituem um exemplo destas práticas, pois seu rol descritivo indica conhecimentos, habilidades e atitudes que atuam como um sistema métrico com o qual os sujeitos são comparados e segundo o qual são avaliados, por si mesmos e pelos outros, a fim de se verificar a presença ou ausência do status de competentes e, assim, de posse deste, serem considerados aptos a adentrar em determinadas portas, a merecerem aceitação social. Surge então um padrão que todos são doutrinados a desejar, mas nem todos podem conquistar.

Como explica Alves (2011, p. 49) sobre a relação de “docilidade-utilidade”, o corpo que fora reconstruído, conformado a um corpo submisso, “a ele é dada a ilusão de liberdade, de livre-arbítrio [...] afinal essa relação de poder é diferente da escravidão, pois não se fundamenta na [...] violenta coerção e apropriação dos corpos”. Esse discurso percorreu caminhos que culminaram na naturalização deste

modelo de identidade ideal, levando alguns a crerem que sua exclusão social provém de sua própria natureza, de seu merecimento pessoal e a justificar a demarcação de lugares e o enquadramento dos sujeitos, afinal, soa politicamente correto falar em características comportamentais como pró-atividade, iniciativa, foco em resultados, determinação – apenas para citar alguns exemplos inspirados em Alves (2011). Usa-se a expressão ser competente e não a expressão ter competência, o que já denuncia explicitamente esse caráter identitário.

O perfil de risco e vulnerabilidade social, claramente destoa destes descritores tão positivos, constituindo modos de subjetivação para seus destinatários, e para aqueles que o cercam, que justificam posições e apontam caminhos, como é o caso da política pública de aprendizagem profissional, fundamentada na premissa das competências, a qual tem sido destinada especialmente ao jovem em situação de risco e vulnerabilidade social, o qual recebe a incumbência de gerar renda imediata para a família e, com isso, também contribuir para a prevenção do risco social. A pesquisa de Dias, Bulgacov e Camargo (2007) demonstra que nos índices oficiais foi utilizada a expressão desempregados em uma pesquisa sobre jovens a partir de 15 anos. No entanto, as escolhas parecem ser tão diferentes para o jovem desempregado de acordo com sua classe social que a expressão desempregado parece descrever melhor a situação de alguns e não fazer qualquer sentido para a de outros, conforme se reconhece no seguinte exemplo: o jovem em situação de risco e vulnerabilidade nesta faixa etária encontra a opção do trabalho formal como aprendiz ou do trabalho informal e exploratório ou ainda, ilícito, enquanto que o jovem em situação economicamente favorável tem seu leque de possibilidades ampliado para: somente estudar, estudar e frequentar cursos extracurriculares ou profissionalizantes, estagiar, ingressar em programas de intercâmbio, entre outras.

Em conclusão, é possível afirmar que o jovem se vê diante da exigência de ser competente a fim de alcançar inclusão social.

Conforme os estudos de Machado (2011), Hadler (2010), Abramo (1997) e Sposito (2008) apontam, o jovem é retratado em grande parte das políticas públicas como um problema social a ser resolvido e que demanda atenção pública para sua reintegração à ordem social. Há uma associação entre a ociosidade e a violência, as condutas perigosas, fazendo com que o Estado atribua um caráter prioritário à inserção de adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social em seu

primeiro emprego. Afirma-se na normativa em questão que o objetivo principal da política de aprendizagem é a geração de renda, logo, como ela é voltada para o jovem, acaba por lhe atribuir a responsabilidade pelo sustento parcial ou total da própria família. Isto é, a posição social ocupada pelo jovem delimita as opções com relação ao seu tempo livre e muito já se encontra decidido sobre ele, seja pelo aspecto econômico, social, político, familiar etc., quando ele é levado a escolher.

Foucault (2008) analisa a teoria do capital humano afirmando que o neoliberalismo aparece como o retorno ao *homo economicus*, o qual não é mais concebido como um parceiro de troca, mas sim, como um empresário de si mesmo, “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 310). Nesta lógica, o salário recebido pelo trabalhador constitui a renda atribuída a este capital humano, “na medida em que, justamente a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador” (FOUCAULT, 2008, p. 311-312). Formar capital humano, portanto, de acordo com Foucault (2008), quer dizer fazer investimentos educacionais, num sentido amplo, que extrapola o aprendizado escolar e o profissional e envolve os cuidados familiares, a cultura, o tempo investido na formação deste capital. É possível repensar todos os problemas, como da saúde, higiene pública etc., como “elementos capazes ou não de melhorar o capital humano”, conforme exemplifica Foucault (2008, p. 316). As inovações que elevam a produtividade, por exemplo, são a renda do capital humano, “isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem” (FOUCAULT, 2008, p. 318) e que denotam os princípios de uma política de crescimento. E, concordando com Foucault (2008, p. 319), esta pesquisa confirma que é “para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais (...)”, agora não só dos países desenvolvidos, como também de um país em desenvolvimento como o Brasil.

O discurso das competências, impregnado nas políticas públicas analisadas, e as políticas públicas em si, denotam este investimento no capital humano, o qual busca a produtividade e responsabiliza o jovem como empresário de si mesmo e não se detém nos efeitos sobre a produção da subjetividade. O neoliberalismo, portanto, visa o desenvolvimento econômico e o faz à custa dos capitais humanos disponíveis, por isso as políticas públicas atendem aos objetivos neoliberais quando

o estado não atua no sentido da garantia dos direitos individuais e sociais, mas sim, na produção de empresários de si mesmo e um exemplo disso é a política de aprendizagem profissional, a qual se importa com o ingresso do jovem no mercado, mas não com a sua permanência, conforme comprova o artigo de Dias, Bulgacov e Camargo (2007).

O estudo de Dias, Bulgacov e Camargo (2007) apresenta alguns dados estatísticos que podem subsidiar esta reflexão e apontam para o possível impacto destas questões sociais na produção da subjetividade. Em 2007, a Organização Internacional do Trabalho divulgou o número de 70 milhões de jovens desempregados no mundo. A taxa de desemprego entre jovens foi estimada como sendo duas vezes maior que a da média dos adultos. No Brasil, as faixas de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos concentravam 4,9 milhões de desempregados. A pesquisa constatou ainda que ao completarem 18 anos, parcelas significativas de jovens outrora inseridos em programas de aprendizagem não foram efetivados nestas mesmas empresas, perpetuando um ciclo de novas contratações de aprendizes e seus desligamentos. Analisa-se, portanto, que o programa acaba por instaurar um paradoxo: a qualificação para inclusão do jovem no mercado de trabalho gera a exclusão deste jovem no mesmo mercado e o efeito disso é a responsabilização do empresário de si mesmo.

Em conclusão, o jovem aprendiz ou jovem de risco, conforme ambas as políticas identificam o mesmo público-alvo é, portanto, selecionado pela aprendizagem, pelas competências que apresenta. A identidade deste jovem é, então, definida na política de assistência social (jovem de risco) e seu lugar no mundo do trabalho demarcado na política de aprendizagem profissional por meio da teoria de competências (jovem aprendiz). O aprendiz, portanto, é a categoria normalizadora do jovem de risco.

## 7. CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi compreender responsivamente os sentidos do enunciado da competência na política de aprendizagem profissional e seus efeitos na produção de subjetividade de jovens considerados pela política de assistência social como em situação de risco e vulnerabilidade social.

Trilhamos um percurso de pesquisa que, direcionado pela teoria de leitura bakhtiniana e pelas perspectivas críticas em psicologia, analisou os documentos legais atinentes à política de aprendizagem profissional e à política nacional de assistência social com o objetivo de compreender o discurso oficial sobre a concepção de trabalho e educação para jovens de 14 a 16 anos e o discurso oficial da proteção social aos jovens. Esse processo de investigação dos documentos legais destinou-se ainda a correlacionar o discurso oficial com o discurso das competências, também com o objetivo de desnaturalizar esta última por meio de uma análise das condições de produção da teoria que o fundamenta no contexto social mundial e brasileiro, indagando-se sobre a que ele responde e o que convoca/produz sobre aquele a quem se destina.

A discussão dos resultados deste trabalho se dividiu em quatro seções principais, das quais se pode retirar as seguintes conclusões:

Primeiro, a concepção de juventude é comumente atrelada a estágios, associada à entrada e saída do mercado de trabalho e a concepção de risco social e de trabalho protegido aparecem nas discussões sobre adolescentes provenientes de famílias de baixa renda. Além disso, a lógica do atual mercado de trabalho implica em exclusão social.

A concepção de infância e juventude aqui estudadas indicam que a representação social de crianças e jovens na década de 70 era de objeto e a partir dos anos 80 e 90 passou a ser de sujeito de direitos, caracterização esta associada à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

Segundo, o jovem aprendiz enunciado nas políticas sociais brasileiras é produto de um modo de gestão social e da vida humana e esse modo de gestão está associado à teoria de competências, a qual funciona como uma teoria de aprendizagem.



Embora a política de aprendizagem profissional, enquanto defensora dos direitos sociais, objetive a inclusão de seu público-alvo, o faz para um mercado de trabalho que atua como um espaço de ausência de direitos e que segue a lógica da teoria de competências, a qual constitui uma senha cujo acesso não é disponibilizado de forma igualitária a todos, pois segue a lógica da meritocracia.

Terceiro, a pesquisa explicita o jovem retratado na política de assistência social, o qual é analisado por esta a partir de uma concepção de desenvolvimento humano e tem sua identidade lida pela política de modo relacionado à noção de risco pessoal e social.

A assistência à juventude no Brasil tem a marca do olhar sobre a deficiência e os problemas, bem como da busca pela normalização, da regulamentação e, nesse sentido, as políticas públicas incorporam o sentido do risco, do diferente que demanda normalização, por meio do uso de estratégias de intervenção, prevenção e controle.

Na análise do Manual da Aprendizagem, resta evidente que o jovem aprendiz é selecionado pela aprendizagem, pelas competências que apresenta, tendo sua identidade definida na política de assistência social como jovem de risco e seu lugar demarcado no mundo do trabalho pela política de aprendizagem profissional como aprendiz.

Quarto, o sistema das competências, atuando como um regime de verdade, impõe que o indivíduo auto gerencie o próprio risco, sendo responsável pela própria inserção na sociedade ou pela própria exclusão. Logo, a teoria de competências atende ao modelo de Estado regulador, com sua compreensão economicista e ultraliberal, que objetiva corresponder às exigências da etapa de acumulação capitalista delegando ao mercado, e extraíndo deste, as diretrizes para a formulação de políticas públicas.

O governo de si, propagado na teoria de competências, constitui, portanto, uma estratégia que atua por meio de instrumentais e discursos, exercitando a consciência no sentido de vincular uma verdade ao sujeito, a verdade dos conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser apresentadas, constituindo-se um processo de subjetivação. O próprio sujeito vai constituindo-se através deste processo de sujeição e de auto gestão.

As políticas públicas estudadas nesta pesquisa evidenciaram a concepção de jovem como pessoa em desenvolvimento, sendo este um desenvolvimento pautado

pelos pressupostos da teoria de competências, que se liga diretamente a concepção neoliberal do Estado regulador.

A relação teoria e prática, que favorece uma aprendizagem profissional pragmática, faz com que o jovem aprenda o que e como fazer e também como se comportar e promove o contato com um mercado que segue uma lógica individualista e subjugadora, que por isso mesmo promove exclusão, onde o trabalho protegido não parece ser tão compatível com a previsão legal das normativas. Ademais, embora o trabalho seja considerado como uma solução para as questões sociais, cabe aqui questionar se a condição econômica dos aprendizes não os levam a assumir outras atividades para além da formação teórica e prática, com o objetivo de sustento, próprio e da família, pois como esta pesquisa demonstrou, o programa de aprendizagem regulou o trabalho, mas não erradicou o trabalho infantil. Esse excesso de atividades também seria prejudicial às questões sociais tão caras ao Estado. A autorização para ser adolescente, somente estudar e investir no próprio desenvolvimento, conforme as normativas defendem, é concedida a alguns, mas não àqueles que têm como prioridade o enfrentamento da própria condição de exclusão social.

A promessa do trabalho protegido, conforme analisado, não oferece a garantia de afastamento dos riscos sociais e ocupacionais e, com isso, conjectura-se se o estresse da responsabilidade assumida não expõe o adolescente a outros riscos, como os de saúde (próprios da atividade profissional ou mesmo pelo uso de substâncias psicoativas) constituindo uma contradição diante dos objetivos das políticas estudadas.

A preparação para um ofício, demarcando uma educação específica às classes populares em atenção ao mercado de trabalho, é uma forte marca da política de aprendizagem profissional desde os primórdios, e associada à política de assistência social, assume a função de demarcar o lugar do sujeito que a assistência social descreve. A teoria de competências funciona como um mecanismo que facilita esse processo a partir da sua função de seleção pela aprendizagem.

Quinto, os direitos sociais, quando objeto de políticas públicas no sistema neoliberal enquadram-se no crivo do princípio meritocrático e, muito embora se fale em mundo do trabalho em substituição a mercado de trabalho, a realidade encontrada pelos adolescentes denuncia que falar em mundo do trabalho é usar um

eufemismo, pois a lógica de mercado, com sua ausência de direitos, perpassa todas as oportunidades que este jovem pode encontrar.

Diante disso, o jovem de risco, retratado como um problema a ser resolvido por ser um jovem que representa risco pessoal e social, se vê diante da exigência de ser um empresário de si mesmo, ser competente, produtivo, para alcançar o prêmio da inclusão social.

Como as competências evocam saberes sociais e não somente técnicos, estas apelam para atributos sociais e pessoais que demarcam ainda mais esta diferença entre aqueles que estão incluídos e aqueles que são excluídos, impondo a lógica do ser e não do ter, isto é, ou o indivíduo é competente ou ele não é (competente) nada!!

O discurso do protagonismo juvenil, que difunde uma ilusão de poder, perpassando as escolas e o âmbito do trabalho, nada mais é do que um objetivo da teoria de competências, de tornar o jovem produtivo, objetivando o desenvolvimento social e econômico do país.

Instaura-se, com isso, o paradoxo da inclusão que promove exclusão, pois a lógica da meritocracia ainda reina absoluta e a responsabilidade por permanecer no mercado de trabalho ou acessar posições mais qualificadas ainda é do indivíduo. Assim, a presença marcante da teoria de competências no cenário das políticas públicas voltadas para o jovem produz seus efeitos de classificação e estigmatização.

Por fim, conclui-se que os enunciados do Estado, sob o poder de verdade das teorias, constituem discursos naturalizados que operam capilarmente nos modos de existência e que ser aprendiz é um modo de produção subjetiva da juventude na atual sociedade do conhecimento.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a exotopia no processo de pesquisar e assumindo uma posição axiológica, investigamos os efeitos das políticas públicas nos discursos de identidade com relação ao jovem, mas sem a pretensão de discutir exaustivamente o tema de modo a esgotá-lo, apontar verdades ou tecer interpretações absolutas. Pelo contrário, objetivamos instigar novas produções acadêmicas que possam aprofundar o estudo desta temática, despertar a consciência crítica da comunidade acadêmica, denunciar a forma de inclusão promovida pela teoria de competências, fomentar a discussão sobre os sentidos constituídos na sociedade contemporânea sobre o jovem, dialogizar a concepção de competências a partir de uma postura crítica e transformadora das propostas de práticas e, por fim, subsidiar o poder público a posicionar-se criticamente frente ao discurso das competências.

Sobre este último objetivo que envolve as possibilidades de intervenção na realidade estudada para além da academia, este estudo aponta para a necessidade de elucidarmos o papel premente das políticas públicas, as quais não afetam somente àqueles que delas se beneficiam diretamente, mas a toda a sociedade, uma vez que regulam formas de viver, fabricam modelos identitários e gestam a existência de cada indivíduo objetivando sua subordinação. Esta função intrínseca das políticas públicas demanda um olhar constante e reflexivo que instigue o debate sobre a visão de homem e de mundo que se está difundindo a fim de avaliar quais serão os efeitos de sentido destas práticas. As políticas públicas, portanto, não podem assumir um caráter normativo, inquestionável, pois a esfera social é complexa e requer uma revisão constante.

Sobre o jovem que constitui o público-alvo das políticas de aprendizagem profissional e de assistência social, cabe analisar como é possível garantir na prática a inclusão destes adolescentes, já que estas políticas se concentram na inserção do jovem em uma vaga como aprendiz, mas não atuam com a mesma intensidade com relação à permanência deste mesmo indivíduo no mercado de trabalho. E a qualificação recebida, que outrora parecia uma garantia de inclusão, se revela paradoxalmente como ferramenta de exclusão.

Portanto, é possível concluir que este estudo produz visibilidade a uma realidade complexa e que requer uma revisão sobre a utilização da teoria de

competências para a formulação de políticas públicas, dada a sua relação com o sistema neoliberal e o caráter perpetuador da exclusão social inerente a esse processo. A concepção do jovem de risco – pessoal e, especialmente, social –, como um enunciado do Estado, regulamenta o posicionamento do indivíduo e da sociedade frente a esse indivíduo, indicando a forma de inclusão social que lhe é autorizada, precisando da mesma forma, ser revista. A política pública, sendo enunciado, tem esse poder de incidir sobre os modos de subjetivação, e associada a uma concepção de seleção pela aprendizagem, fortalece a perspectiva do desenvolvimento para a produtividade e do utilitarismo. O aprendiz, como categoria normalizadora do jovem de risco aparece como uma tecnologia de governo do indivíduo, pois do modo como está aplicada, esta premissa pode reiterar um tipo de produção de subjetividade estratificada – diferente para diferentes grupos sociais, a fim de manter a ordem da igualdade na desigualdade. É preciso, portanto, uma indagação ético-política destas práticas e destes discursos que se perpetuam nas políticas públicas da atualidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5 e 6, p. 25-36, mai./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05\\_6/rbde05\\_6\\_05\\_helena\\_wendel\\_abramo](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05_6/rbde05_6_05_helena_wendel_abramo)>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- ALVES, L. A. Referenciais para Formação de Professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da psicologia escolar. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.) **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- AMAZARRAY, M. R. et al. Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 329-338, set. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722009000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2015.
- AMORIM, M. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**. n.116, p. 7-19, jul/2002.
- ARÁN, P. O. A Questão do Autor em Bakhtin. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, número especial, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17700>>. Acesso em: 02 out. 2014.
- ARAÚJO, I. L. O Enfoque Positivista. **Introdução à Filosofia da Ciência**. 3 ed. rev. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Ed. LTC: 1978
- BAKHTIN, M. O Problema do Texto. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. / VOLCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. O Discurso no Romance. **Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. **Anos 70**. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro50anos/Livro\\_Anos\\_70.PDF](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro50anos/Livro_Anos_70.PDF)>. Acesso em: 16 jun. 2015a.

BRASIL. **Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho: resumo dos contratos de aprendizagem nº 01**. Brasília: MTE, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 191-A, 05 out. 1988. Seção I, p. 1-32.

BRASIL. **Década de 50**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrivendohistoria/visitantes/panorama-das-decadas/decada-de-50>>. Acesso em: 15 jun. 2015b.

BRASIL. Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 276, 04 dez. 1926. Seção I, p. 22124.

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 231, 02 dez. 2005. Seção I, p. 2-4.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 135, 16 jul. 1990. Seção I, p. 13563-13577.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 244-E, 20 dez. 2000a. Seção I, p. 1-2.

BRASIL. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 129, 07 jul. 2011a. Seção I, p. 1-3.

BRASIL. Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei no 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei no 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis no 12.761, de 27 de dezembro de 2012, no 12.101, de 27 de novembro de 2009, no 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e no 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 201, 16 out. 2013a. Seção I, p. 1-4.

BRASIL. **Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. Brasília: MTE, 2011c.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília: MDS, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas – Programa Nacional de Promoção de Acesso ao Mundo do Trabalho – ACESSUAS TRABALHO**. Brasília: MDS, 2013b.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.845, de 26 de abril de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 12 de maio de 1943. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, n. 74, 26 abr. 2000b. p. 18686.

BRASIL. Resolução nº 33, de 28 de novembro de 2011. Define a Promoção da Integração ao Mercado de Trabalho no campo da assistência social e estabelece seus requisitos. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 228, 29 nov. 2011b. Seção I, p. 114-115.

CASTRO, L. R. A Infância e seus Destinos no Contemporâneo. **Psicologia em Revista**. online, v. 8, n. 11, p. 47-58. Jun. 2002. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagdb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041214154058.pdf](http://www.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154058.pdf)>. Acesso em: 06 jun.2015.

CASTRO, A. de C.; PORTUGAL, F. T.; JACÓ-VILELA, A. M. Proposição Bakhtiniana para Análise da Produção em Psicologia. **Psicologia em Estudo**. v.16, n.1, p. 91-99. Maringá, jan. / mar. 2011.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos: o capital intelectual das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CLOT, Y. Psicologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R. Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 437-441, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1998000200029&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1998000200029&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 out. 2015.

CURITIBA. **Adolescente Aprendiz – Capacitação**. Disponível em <<http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/adolescente-aprendiz-capacitacao/356>>. Acesso em: 04 set. 2013.

DASSO JR, A. E. **Direito Administrativo**. Porto Alegre, 18 p. Trabalho não publicado.

DIAS, M. S. de L.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. de. A Vivência do Desemprego por Jovens Aprendizes. **Revista Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 25, n.51, p. 351-360, out. / dez. 2007.

DÍAZ, M. Foucault, Docentes e Discursos Pedagógicos. In: SILVA, T. T. da (org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIMENSTEIN, M. Introdução – Psicologia, Política e Produção em Saúde. In: GUARESCHI, N. M. F. (org.). **Psicologia, Formação, Política e Produção em Saúde**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.



FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAUSTO, B. O Período Democrático (1945-1964). In: FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995a.

FAUSTO, B. O Regime Militar (1964-1985). In: FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995b.

FERREIRA, C. R. C. Seleção por Competências: uma experiência no Serviço Público. **Revista Psicologia em Destaque**. Rio de Janeiro: Marinha do Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.mar.mil.br/sspm/pdf/artigo13.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2013.

FERRO, A. R; KASSOUF, A. L. Efeitos do aumento da idade mínima legal no trabalho dos brasileiros de 14 e 15 anos. **Rev. Econ. Sociol. Rural**. Brasília, v. 43, n.2, p. 307-329, jun. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20032005000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032005000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2015.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**. online, v. 5, n. esp., p.183-196. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84009310>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FLICK, U. Utilização de Documentos como Dados. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. Aula de 14 de março de 1979. In:\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 1981 – 1982. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: A Desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In:\_\_\_\_\_. (org.). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e A Crise da Escola Pública**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 228-252.

GONÇALVES, A. L. de A. Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico. **Estud. av.** São Paulo, v. 28, n. 81, p. 191-200, ago. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142014000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 out. 2015.

GUARESCHI, N. Infância, Adolescência e a Família: práticas *psí*, sociedade contemporânea e produção de subjetividade. In: Jacó-Vilela, A.; Sato, L.; Matos, A. **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: ABRAPSO Sul, 2007.

HADLER, O. H. Políticas Públicas, Formas de Governo e Práticas Institucionais: nas trilhas de João e Maria. In: GUARESCHI, N. M. F. (org.). **Psicologia, Formação, Política e Produção em Saúde**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HÜNING, S. M.; GUARESCHI, N. M. de F. Tecnologias de Governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 41-56, jul. / dez. 2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:  
<[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2015.

JAKOBSON, R. Prefácio. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

JOBIM E SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A Pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo, jul. / dez. 2012.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação Especial: Algumas Implicações. **Caderno Cedes 46, a nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Campinas, SP: CEDES, setembro 1998. ano XIX. n. 46. p. 16-28.

KASSOUF, A. L. O que conhecemos sobre o trabalho infantil?. **Nova econ**. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 323-350, aug. 2007. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-63512007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512007000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 out. 2015.

KORNIS, M. A. **Sociedade e Cultura nos Anos 50**. Disponível em:  
<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>>. Acesso em: 10 jun. 2015

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 out. 2015.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEITE, F. B. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, UNIGRANRIO, 2011.

LEMONS, A. da S. **Seleção com Foco nas Competências**. 2008. 37p. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de Recursos Humanos). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, S. M.; MINAYO-GOMEZ, C.. Modos de subjetivação na condição de aprendiz: embates atuais. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 931-953, dez. 2003. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702003000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 out. 2015.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. Assistência Estudantil: sentidos em (trans)formação. In: FERRARINI, N. da L.; RUPPEL D. **Inclusão Racial e Social: considerações sobre a trajetória UFPR**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan. / abr. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 10 out. 2014.

MACHADO, J. P. **Entre Frágeis e Durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v.13, n. 1, p. 184-198, jan. / jun. 2014.

MAGNIN, L. S. de L. T. **Pobres Competentes! O enunciado das (in)competências na administração pública federal e a produção subjetiva do trabalhador**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 1 CD-ROM.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 64, p.1-25. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 set. 2013.

MCCLELLAND, D. C. **Testing for Competence rather than “Intelligence”**. American Psychologist: 1973. p. 1-14.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, S. J. e (org.). **Subjetividade em Questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

MONTEIRO, R. A. de P.; CASTRO, L. R. de A Concepção de Cidadania como Conjunto de Direitos e sua Implicação para a Cidadania de Crianças e Jovens. **Associação Brasileira de Psicologia Política**. online, v. 8, n. 16, p.271-284. jul. / dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2008000200006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2008000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 06 jun. 2015.

NAZZARI, R. K.; TEIXEIRA, J. A.; SANTOS, E dos. Mercado de Trabalho e Políticas Públicas para os Jovens no Brasil. **VII Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Anais**. Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/VIIseminario/outrasareas/artigo46.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

PAN, M. A. G. de S. **Infância, Discurso e Subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. Curitiba, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná.

PAN, M. Letramento e a Produção do Sentido da Anormalidade: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar. **VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Anais**. São Paulo: ABRAPEE, 2007. Disponível em: <[https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/anais-viii-conpe\\_2007\\_issn-1981-2566.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/anais-viii-conpe_2007_issn-1981-2566.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2015.

PAN, M. A. G. de S.; FARACO, C. A. Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. **Interação em Psicologia (Qualis/CAPES: A2)**, [S.l.], abr. 2005. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/4779>>. Acesso em: 06 out. 2015.

PAN, M.; FERRARINI, N. Poucas Histórias que Falam Muito: um estudo sobre histórias de vida de jovens de origem popular na universidade. **IV CIPSI – Congresso Internacional de Psicologia. Anais**. Maringá: UEM, 2009.

PAN, M. A. de S. et al. Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. **Revista Interação em Psicologia**. N. esp. Curitiba: UFPR, 2011.

QUINALIA, E. Veja as Competências mais Valorizadas em Estagiários, Trainees e Aprendizes. **InfoMoney** São Paulo, set. 2012. Disponível em <<http://www.infomoney.com.br/carreira/estagio/noticia/2560446/veja-competencias-mais-valorizadas-estagarios-trainees-aprendizes>>. Acesso em: 02 set. 2013.

RABAGLIO, M. O. **Seleção por Competências**. São Paulo: Educator, 2001.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, V. dos **A Entrevista de Seleção com Foco em Competências Comportamentais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

RIBEIRO, L. F. O Conceito de Linguagem em Bakhtin. **Revista Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

ROSE, N. Governando a Alma: a Formação do Eu Privado. In: SILVA, T. T. da (org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUA, M. das G. **As Políticas Públicas e a Juventude dos Anos 90**. Brasília: CNPD, 1998.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional e Aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. **II SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais**. Minas Gerais: CEFET-MG, 2010.

SALLES, L. M. F. Infância e Adolescência na Sociedade Contemporânea: alguns apontamentos. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, jan. / mar. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2005000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100005)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SCISLESKI, A.; GUARESCHI, N. M. de F. Governando a Vida: (pro)vocações para a psicologia. In: GUARESCHI, N. M. F. (org.). **Psicologia, Formação, Política e Produção em Saúde**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SILVA, J. V. da; CORGOZINHO, J. P. Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e Psicologia Social Comunitária: possíveis articulações. **Psicol. Soc.** Florianópolis, v. 23, n. spe, p. 12-21, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 out. 2015.

SOUZA, D. J. R. de **Sobre uma Psicologia Oficial e seus Efeitos de Sentido: uma análise das normativas do Conselho Federal de Psicologia**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 1 CD-ROM.

SOUZA, R. M. de Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/183/170>>. Acesso em: 02 out. 2015.

SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V. do; CORDEIRO, M. P. **A Produção de Informação na Pesquisa Social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. Práticas Discursivas e Produção de Sentido. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M. A Pesquisa como Prática Discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

SPOSITO, M. P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M.V; PAPA, F.C. **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Acessória, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

XIMENES, V. M.; PAULA, L. R. C. de; BARROS, J. P. P. Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 29, n. 4, p. 686-699, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 out. 2015.

ZANELLA, A. V.; GROFF, A. R.; SILVA, D. O. B. da; MATTOS, L. K. de; FURTADO, J. R.; ASSIS, N de. Jovens, Juventude e Políticas Públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros. **Estudos de Psicologia**. v. 18, n. 2, p.1-11. Natal, abr. / jun. 2013.